



INTERNATIONAL SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

**QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 11 | ISSUE 3 | YEAR 11 | 2023**

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
1. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών που εργάζονται σε Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Μελέτη περίπτωσης στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς Καλαμάτας/ An Investigation of the Training Needs of Early Childhood Professionals. A case study of Kalamata's Municipal Day Care Centers	7
Παναγιώτα Παπασταύρου, Ευάγγελος Ανάγνου/ Panagiota Papastavrou, Evangelos Anagnou	
2. Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας αναπαραστάσεων για την έννοια της μάθησης/ School textbook as carrier of representations for the concept of learning	25
Πασχάλης Σαρόγλου, Μαρία Γκέκα/ Paschalis Saroglou, Maria Geka	
3. Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο την περίοδο 1990 – 2010/ The education of culturally diverse students in the public Greek primary school in the period 1990-2010	41
Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής / Alkiviadis Salpikktis	
4. Εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση/ Training in school-based mediation	57
Ευφροσύνη Χαραλαμπίδου/ Effrosyni Charalampidou	
5. Ψηφιακές και Συμπεριληπτικές Παιδαγωγικές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών: το Διδακτικό Μοντέλο "DIPCE"/ Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators: the "DIPCE" Didactic Model	67
Χριστιάνα Καρτσέλου/ Christiana Kartselou	
6. Counseling and Vocational Counseling in Secondary Education for Socially Vulnerable Groups	82
Thomas Stratakis, Eleftheria Sfakianaki	
7. Αλληλεπίδραση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών με μαθησιακές ταυτότητες μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας στην πρώιμη παιδική ηλικία/ Interaction of curriculum for childcare facilities with learning identities in mathematics, science, and technology in early childhood education	93
Ελένη Μερίκα, Αναστάσιος Σιάτρας/ Eleni Merika, Anastasios Siatras	
8. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των καιρό της πανδημίας - Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών/ The formation of professional identity in the context of internship in the time of the pandemic - Perceptions of future teachers	108
Φωτεινή Θεοδωροπούλου, Βασιλική Φωτοπούλου, Μαρία Φρούντα/ Fotini Theodoropoulou, Vasiliki Fotopoulou, Maria Frounta	
9. Απόδραση από την (ψηφιακή) τάξη: Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικες/	130

Escaping from the (digital) classroom: Digital educational escape rooms in second/foreign language teaching to adults

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Μαρία Γερανιωτάκη/ Konstantina Iliopoulou, Maria Geraniotaki

- 10. Η διδακτική μέθοδος project με θεματικό άξονα τη διατροφή και η επίδρασή της στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην αυτοεκτίμηση και στην ποιότητα ζωής ατόμων που διαμένουν σε δομές ψυχικής υγείας/ The project teaching method on the basis of nutrition and its impact on the cultivation of skills, self-esteem and quality of life for people living in mental health facilities**

152

Σταυρούλα Μούγιου, Ειρήνη Τάσκου, Ιωάννης Σανδάλης/ Stavroula Mougiou, Eirini Taskou, Ioannis Sandalis

Editorial

From the threshold of 2013, when the ‘*educ@tional circle*’ took its first timid steps up to today when the colours of the sunset of 2023 give a magical tone, ten whole years have passed. Looking back on this period, one can start from the first sparks of joy in the publication of the first issue, stand on the satisfaction of completing the first volume, or even on the positive feeling of the international perspective that the magazine has acquired since August 2017 when it began to publish articles in foreign languages. However, behind the beautiful colours of the East, or the idyllic sunsets, life lies and also the course over time, the offer, the values and ideals, such as that of open access to knowledge and the provision of quality education. Ideals that have been also strategic goals of the global community since 2015, with the prospect of achieving them by 2030.

Therefore, at the end of this year and as we are in the middle of a journey, behind the idyllic sunset of 2023, we can see and contemplate what preceded it or even plan a future course. In any case, freedom of access to education, the abolition of discrimination based on social, economic and demographic criteria will always inaugurate a new hopeful perspective. In the context of this journey, what we can be proud of for the ‘*educ@tional circle*’ lies beyond any personal satisfaction and meets the possibility of open and free access to the information provided by this magazine. At the same time, it lies in the opportunity it offers to educators and researchers to publish, after evaluation, the results of their research to a wide research and scientific audience, without any financial constraints.

Counting the texts published throughout this period, one stops at the 542 articles which indeed cover a wide field of interests of both formal and non-formal education and which are available to the public, contributing to the development of the community of open education and promoting the idea of open access in knowledge.

As the new year is coming, our hope for a new day is born. At this time where life begins again, we wish the goods of education to be accessible to all and the sky may never be cloudy again, so that the colours of the East shine in the eyes of the children of the whole world.

Spiros Kioulanis

Editorial

Από το κατώφλι του 2013, όταν ο «εκπαιδευτικός κύκλος» έκανε τα πρώτα του δειλά βήματα, μέχρι και σήμερα που τα χρώματα της δύσης δίνουν ένα μαγευτικό τόνο στη ηλιοβασίλεμα του 2023, συμπληρώθηκαν δέκα ολόκληρα ημερολογιακά έτη.

Αναπολώντας το διάστημα αυτό, μπορεί κανείς να ξεκινήσει από τα πρώτα σκιρτήματα χαράς στη δημοσίευση του πρώτου τεύχους, να σταθεί στην ικανοποίηση της ολοκλήρωσης του πρώτου τόμου, ή και στην θετική αίσθηση της προοπτικής του διεθνούς χαρακτήρα που απέκτησε το περιοδικό από τον Αύγουστο του 2017 όταν ξεκίνησε να δημοσιεύει και ξενόγλωσσα άρθρα. Ωστόσο, πίσω από τα όμορφα χρώματα της Ανατολής, ή τα ειδυλλιακά ηλιοβασιλέματα, κρύβεται η ζωή, η πορεία μέσα στο χρόνο, η προσφορά, οι αξίες και τα ιδανικά, όπως αυτό της ανοικτής πρόσβασης στη γνώση και της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Ιδανικά τα οποία αποτελούν άλλωστε και στρατηγικούς στόχους της παγκόσμιας κοινότητας από το 2015 και με προοπτική επίτευξης το 2030.

Κατά συνέπεια στη δύση αυτού του έτους και καθώς βρισκόμαστε στο μέσον ακριβώς μιας διαδρομής, πίσω από το ειδυλλιακό ηλιοβασίλεμα του 2023 μπορούμε να δούμε και στοχαστικά τι προηγήθηκε ή και να σχεδιάσουμε μια μελλοντική πορεία. Σε κάθε περίπτωση η ελεύθερία πρόσβασης στη μάθηση, η κατάργηση διακρίσεων βάσει κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών κριτηρίων θα εγκαινιάζει πάντα μία νέα ελπιδοφόρα προοπτική. Στο πλαίσιο αυτής της διαδρομής αυτό για το οποίο μπορούμε να είμαστε υπερήφανοι για τον «εκπαιδευτικό κύκλο», βρίσκεται πέρα από οποιαδήποτε προσωπική ικανοποίηση και συναντά τη δυνατότητα της ανοικτής και ελεύθερης πρόσβασης στην πληροφορία που παρέχει αυτό το περιοδικό. Συνάμα, έγκειται και στην ευκαιρία που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στους ερευνητές να δημοσιεύουν, μετά από κρίση, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε ένα ευρύ ερευνητικό και επιστημονικό κοινό, δίχως οικονομικούς περιορισμούς.

Μετρώντας κανείς τα κείμενα που δημοσιεύθηκαν σε όλο αυτό το διάστημα, σταματά στα 542 άρθρα τα οποία μάλιστα καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο ενδιαφερόντων τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης και τα οποία είναι διαθέσιμα στο κοινό, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κοινότητας της ανοικτής εκπαίδευσης και στην προώθηση της ιδέας της ανοικτής πρόσβασης στη γνώση.

Ανατέλλοντας το νέο έτος, γεννιέται η ελπίδα για μια νέα μέρα. Ετούτη την ώρα που η ζωή ξεκινάει πάλι, ευχόμαστε τα αγαθά της εκπαίδευσης να είναι προσβάσιμα σε όλους και ο ουρανός να μην είναι ποτέ ξανά συννεφιασμένος, ώστε στα μάτια των παιδιών όλου του κόσμου να λάμψουν τα χρώματα της Ανατολής.

Σπύρος Κιουλάνης

**Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών που εργάζονται σε
Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Μελέτη περίπτωσης στους Δημοτικούς
Παιδικούς Σταθμούς Καλαμάτας**

**An Investigation of the Training Needs of Early Childhood Professionals. A case study
of Kalamata's Municipal Day Care Centers**

Παναγιώτα Παπασταύρου, Παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας,, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, *Med* Επιστήμες
της Αγωγής, ΕΑΠ, ppstavrou@live.com

Ευάγγελος Ανάγνου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Panagiota Papastavrou, Early Childhood Educator, Social Anthropologist, *Med* Educational Studies, HOU,
ppstavrou@live.com

Evaggelos Anagnou, Tutor HOU, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: This article concerns the investigation of the training needs of the early childhood educators of the Municipal Day Care Centers. It is a case study of the educational needs of thirteen (13) Educators of all specialties (Kindergarten Teachers, Early Years Teachers and teacher's Assistants) who work in the Municipal Day Care Centers of Kalamata. The semi-structured interview was used as a research tool to investigate the needs and the thematic content analysis was used to analyze the data. From the results it emerged that the educational needs of the pedagogues arise from deficiencies in their basic education, are influenced by the age and the special characteristics of the children in their classroom and differ significantly depending on the specialty of the pedagogues

Keywords: Training, Training needs, Educators of Day Care Centers

Περίληψη: Το παρόν άρθρο αφορά τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών. Αποτελεί μελέτη περίπτωσης των επιμορφωτικών αναγκών δεκατριών (13) Παιδαγωγών όλων των ειδικοτήτων (Νηπιαγωγών, Παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας/Βρεφονηπιοκόμων και Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων)που εργάζονται στους Δημοτικούς Παιδικούς &Βρεφονηπιακούς Σταθμούς Καλαμάτας. Για την διερεύνηση των αναγκών χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και για την ανάλυση των δεδομένων, η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών προκύπτουν από ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση, επηρεάζονται από τα χρόνια εμπειρίας, από την ηλικία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών του τμήματος που αναλαμβάνουν και διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ειδικότητα των παιδαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, Επιμορφωτικές Ανάγκες, Παιδαγωγοί Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών

Εισαγωγή

Είναι κοινή διαπίστωση πως οι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών, δηλαδή το επίπεδο της βασικής τους εκπαίδευσης, δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν σε όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στο επάγγελμά τους (OECD, 2009). Το ίδιο συμβαίνει και με τους παιδαγωγούς των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (Π&ΒΝ Σταθμών). Βασικό ρόλο στην επικαιροποίηση και ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδαγωγών έχει η επιμόρφωσή τους. Στην διεθνή βιβλιογραφία η επιμόρφωση των παιδαγωγών έχει συνδεθεί με την παρεχόμενη ποιότητα αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία (European Commission, 2014·Fukkink&Lont, 2007·OECD, 2018). Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2014) η επαγγελματική επάρκεια και η επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών της προσχολικής αγωγής επηρεάζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, την αλληλεπίδραση παιδαγωγών και νηπίων και κατ' επέκταση έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών. Οιγνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές των προσχολικών παιδαγωγών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση των μικρών παιδιών (Sheridan, Edwards, Marvin&Knoche, 2009,p.377). Ιδιαίτερα ησυμμετοχή των παιδαγωγών σε επιμορφωτικές δράσεις ή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρείται ο πιο σταθερός δείκτης της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιών και σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών (OECD, 2018, p79).

Στην χώρα μας όμως, πέρα από τις βασικές σπουδές που έχουν οι παιδαγωγοί των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, δεν έχει εφαρμοστεί έως σήμερα κάποιο θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης για το σύνολο των εργαζομένων χωρίς να λείπουν βέβαια και οι μεμονωμένες καινοτόμες προσπάθειες επιμόρφωσης των παιδαγωγών των Π&ΒΝ Σταθμών που εντοπίζεται στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως το πρόγραμμα Synergie (ΕΑΔΑΠ, 2003) που εφαρμόστηκε σε ορισμένους Παιδικούς Σταθμούς του Δήμου Αθηναίων και το πρόγραμμα «Θαλής» που αποτέλεσε συνεργασία του τμήματος προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ της Αθήνας με φοιτητές και εν ενεργεία παιδαγωγούς από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς της Αθήνας και της περιφέρειας (Σιδηροπούλου, Τσαούλα & Νανούρη 2010). Η επιμόρφωση των παιδαγωγών των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών αποτελεί κυρίως ατομική πρωτοβουλία και η συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, τις περισσότερες φορές, επιβαρύνει οικονομικά τους ίδιους. Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την επιμόρφωση των παιδαγωγών των Παιδικών Σταθμών έχει ως επακόλουθο την έλλειψη έρευνας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Jensen, Iannone, Mantovani, Bove, Struczyk, & Wyslowska,2015).

Η επιμόρφωση των παιδαγωγών εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, βασική προϋπόθεση της οποίας είναι η πρότερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 2008). Πλήθος ερευνών έχουν δείξει πως η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

είναι μεγαλύτερη όταν ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών (Bowman, Donovan&Burns, 2001 ·Gardner- Neblett, Henk, Vallotton, Rucker&Chazan-Cohen, 2020 · Mitchell&Cubay, 2003 · Mitter&Putcha, 2018).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις επιμορφωτικές ανάγκες του παιδαγωγικού προσωπικού των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών στη χώρα μας, είτε ως ερευνητικός σκοπός είτε ως ερευνητικό ερώτημα, εντοπίζεται κυρίως στα τελευταία 25 χρόνια, αλλά είναι μικρό. Από όσο γνωρίζουμε δύο έρευνες σε πανελλαδική κλίμακα έχουν διεξαχθεί από τους Πετρογιάννη (2009) και Παπαθανασίου (2000), ενώ εντοπίστηκαν και έρευνες μικρότερης κλίμακας. Καμία έρευνα όμως δεν αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες όλων των ειδικοτήτων των παιδαγωγών που εργάζονται με βρέφη και προνήπια τα οποία φιλοξενούνται στους Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς. Ομοίως και στη διεθνή βιβλιογραφία η έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των επαγγελματιών της προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένες (Barnes, Guin&Allen, 2018).

Με δεδομένα τη συσχέτιση της παρεχόμενης ποιότητας της προσχολικής αγωγής με την επιμόρφωση των παιδαγωγών, το διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο των παιδαγωγών των Παιδικών Σταθμών, την έλλειψη θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης των παιδαγωγών και κυρίως την ύπαρξη ελάχιστων δεδομένων για τις επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών, αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη για διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του παιδαγωγικού προσωπικού των Δημοτικών Βρεφονηπιακών και Παιδικών Σταθμών.

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών που εργάζονται στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς μέσα από απόψεις και τις εμπειρίες των παιδαγωγών όλων των ειδικοτήτων (Νηπιαγωγών, Παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας/Βρεφονηπιοκόμων, Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων).

1. Η έννοια της επιμορφωτικής- εκπαιδευτικής ανάγκης στα πλαίσια της εκπαιδευσης ενηλίκων

Ας διευκρινίσουμε, όμως, τι εννοείται ως εκπαιδευτική ανάγκη. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης έχει οριστεί από πολλούς μελετητές τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο ως η έλλειψη, διαφορά ή χάσμα, μεταξύ των διαθέσιμων και των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που έχει ένα άτομο και μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω μάθησης. Ενδεικτικά:

Ο Ellis (1968, σ. 2, οπ. αναφ. στο Saraswathi, 1969, σ. 20) αναφέρει πως «η πραγματική εκπαιδευτική ανάγκη αφορά συγκεκριμένες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που βρίσκονται σε έλλειψη αλλά απαιτούνται για την επίτευξης μιας πιο επιθυμητής κατάστασης». Η Sava (2012, σ.28) περιγράφει την ανάγκη ως τη διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και την επιθυμητή και τη συσχετίζει με το πλαίσιο που τη δημιούργησε. Ο Knowles (1980) χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική ανάγκη ως κάτι που:

...τα άτομα πρέπει να μάθουν για το δικό τους καλό, για το καλό ενός οργανισμού ή το καλό του συνόλου. Είναι το χάσμα ανάμεσα στο τωρινό επίπεδο ικανοτήτων και σε ένα ανώτερο που απαιτείται για την αποτελεσματική απόδοσή τους, όπως αυτή ορίζεται από αυτούς, από τον οργανισμό που ανήκουν ή από το κοινωνικό σύνολο. (σ.88)

Ο Χασάπης (2000 σ. 32) ορίζει την εκπαιδευτική ανάγκη ως «κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών». Ο ίδιος σχηματοποιεί τον ορισμό του ως τη διαφορά μεταξύ της αναγκαίας από τη μια πλευρά και της διαθέσιμης από την άλλη, γνώσης, δεξιότητας και στάσης που έχει το άτομο.

Επιπρόσθετα αρκετοί μελετητές οδηγήθηκαν στο διαχωρισμό των εκπαιδευτικών αναγκών σε κατηγορίες που καταδεικνύουν εάν οι ανάγκες εντοπίζονται από τον ίδιο το άτομο που τις έχει ή από κάποιον άλλο. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι τύποι εκπαιδευτικών αναγκών όπως «felt» (Leagans, 1964· Pearce, 1995) «unfelt» (Leagans, 1964) «real» (Monette, 1977) «subjective», «objective» (Sava, 2012) «expressed», «emergent» (Ayers, 2011) «normative» (Pearce, 1995).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Βεργίδης (2008, σ. 32-33) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δύο διαστάσεις.

A) Μια «υποκειμενική διάσταση», όπου το ίδιο το άτομο συνειδητοποιεί πως έχει μία έλλειψη σε σχέση με ένα γενικό πρότυπο. Την έλλειψη αυτή την εντοπίζει σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και αφορά τον προσωπικό τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται αυτήν την έλλειψη.

B) Μια «αντικειμενική» διάσταση όπου αφορά εξωτερικά επιβεβλημένες αλλαγές, όπως αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας φορέων και οργανισμών ή αλλαγές στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Βεργίδης, 2008).

Συνακόλουθα διακρίνει τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε τρείς κατηγορίες συνδυάζοντας το επίπεδο συνειδητοποίησης τους με το επίπεδο έκφρασης τους από το άτομο.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008, σ.33) μπορεί να είναι:

1. Συνειδητές και ρητές, όταν το άτομο συνειδητοποιεί τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και τις εκφράζει ρητά.
2. Συνειδητές και μη ρητές, όταν το άτομο συνειδητοποιεί τις εκπαιδευτικές του ανάγκες αλλά για διάφορες αιτίες δεν τις εκφράζει.
3. Λανθάνουσες / μη συνειδητές, όταν το άτομο δεν συνειδητοποιεί τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και κατ' επέκταση δεν τις εκφράζει (μη ρητές).

Στα πλαίσια του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού ή επιμορφωτικού προγράμματος ενηλίκων η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζει και την επιλογή της μεθόδου διερεύνησής τους. Εφόσον οι ανάγκες ενός πληθυσμού-στόχου κριθούν ως συνειδητές και ρητές κρίνεται ως καταλληλότερη η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Σε αυτήν την περίπτωση συνήθως χρησιμοποιείται η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με χορήγηση ερωτηματολογίων ή λήψη κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και χρήση στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση που οι ανάγκες κριθούν ως μη ρητές ή λανθάνουσες είναι καταλληλότερη η ποιοτική ερευνητική μέθοδος. Για τη συλλογή των δεδομένων στην ποιοτική προσέγγιση της διερεύνησης αναγκών, χρησιμοποιούνται συνήθως η μέθοδος της παρατήρησης (συμμετοχική ή μη συμμετοχική) και της συνέντευξης (ατομικής ή ομαδικής). Καθώς όμως οι ανάγκες ενός πληθυσμού δεν ανήκουν αποκλειστικά στην κατηγορία των συνειδητών και ρητών ή των μη ρητών ή των λανθανουσών, ως καταλληλότερη προσέγγιση διερεύνησης προτείνεται η πολύ-μεθοδική μέθοδος. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων διερεύνησης των αναγκών (Τριγωνοποίηση) οδηγεί σε πιο έγκυρα αποτελέσματα άρα και στην αποτελεσματικότερο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βεργίδης, 2008).

2. Η σημασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών ως προϋπόθεση αποτελεσματικής επιμόρφωσης

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων βασίζεται στα αποτελέσματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων ώστε να αποτελέσουν οδηγό για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού σκοπού, των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές. Επιπρόσθετα, αυξάνεται η διαθεσιμότητα και η εμπλοκή των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση η επιτυχής έκβαση του προγράμματος (Βεργίδης, 2008).

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους. Το γεγονός πως το παιδαγωγικό προσωπικό που εργάζεται σε προσχολικές δομές έχει διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο (παιδαγωγοί Πανεπιστημιακής, Τεχνολογικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, επηρεάζει και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τους Bowman, Donovan και Burns (2001) και τους Mitchell και Cubay (2003) η ποικιλία των στόχων, των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν ή επιζητούν οι παιδαγωγοί επηρεάζει και το είδος της επιμόρφωσης που τους ενδιαφέρει. Κατ' επέκταση τόσο το περιεχόμενο όσο και ο τρόπος παροχής της επιμόρφωσης πρέπει να ακολουθεί τις ανάγκες, τις εμπειρίες, την προηγούμενη εκπαίδευση και τις ικανότητες των παιδαγωγών.

Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Mitter & Putcha (2018, p. 6-8) στα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφικής τους σύνθεσης για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα μεταξύ άλλων αναφέρουν

πως η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι μεγαλύτερη όταν ο τρόπος παροχής της και το περιεχόμενό της ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του προσωπικού και στις ανάγκες της περιοχής που δραστηριοποιούνται. Εντάσσουν δηλαδή και το πολιτισμικό - κοινωνικό πλαίσιο ως παράγοντα διαμόρφωσης των επιμορφωτικών αναγκών των παιδαγωγών. Παράλληλα εντοπίζουν πως η επιμόρφωση είναι περιορισμένη στο προσωπικό που απασχολείται με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά και στο βοηθητικό προσωπικό και τους πληθυσμούς που ζουν μακριά από μεγάλα αστικά κέντρα.

Εκτός όμως από τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών που επηρεάζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η ηλικιακή ομάδα των παιδιών με τα οποία εργάζονται. Οι Gardner-Nebbett, και συνεργάτες (2020) αναφέρουν πως οι παιδαγωγοί των παιδιών έως 2 ετών έχουν διαφορετικές ανάγκες από τις παιδαγωγούς των μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παρόλα αυτά, συχνά οι παιδαγωγοί των βρεφών, λόγω έλλειψης επιμορφώσεων που ανταποκρίνονται στην ηλικιακή ομάδα που εργάζονται, παρακολουθούν επιμορφώσεις για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Linder, Rembert, Simpson, & Ramey, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα που αφορά όλες τις ειδικότητες των παιδαγωγών των Παιδικών Σταθμών που εργάζονται με βρέφη και νήπια σε μια επαρχιακή πόλη, την Καλαμάτα.

3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Ο στόχος της παρούσας έρευνας που διεξήχθη την σχολική περίοδο 2020-2021 ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιες μέσα από τις εμπειρίες τους. Για να διερευνηθεί η υποκειμενική διάσταση των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για «την καταγραφή, ανάλυση ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και υποκειμενικών νοημάτων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.43) και δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθεί «η ποικιλία των οπτικών» των συμμετεχόντων (Flick, 2017, σ.31). Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Συνολικά έγιναν 13 συνέντεύξεις από τις οποίες 10 έγιναν δια ζώσης (τηρώντας τα μέτρα προστασίας ενάντια στον Covid-19), ενώ 3 πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, διότι αποτελεί μια «ευέλικτη» μέθοδο που συνδυάζεται με εύρος τεχνικών συλλογής δεδομένων και εφαρμόζεται σε διάφορα μεγέθη δείγματος (Braun & Clark, 2013, p.183).

Όσο αφορά την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, καθώς αξιοποιήθηκε η διαθεσιμότητα και η προθυμία των συμμετεχουσών να πάρουν μέρος στην έρευνα και η εύκολη πρόσβαση της ερευνήτριας στις παιδαγωγούς (Creswell, 2016 · Cohen, Manion&Morrisson,2007). Το δείγμα που επιλέγεται με αυτή τη μέθοδο δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, παρά μόνο του εαυτού του, γι' αυτό συχνά επιλέγεται σε μελέτες περίπτωσης (Cohen, Manion&Morrison,2007), όπως η παρούσα. Οι

συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν 13 παιδαγωγοί, όλες γυναίκες. Συγκεκριμένα ,στην έρευνα συμφώνησαν να συμμετάσχουν τέσσερις Νηπιαγωγοί ΠΕ, πέντε Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας/Βρεφονηπιοκόμοι ΤΕ και τέσσερις Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμου ΔΕ(από τις οποίες 2 ήταν απόφοιτες λυκείου και δύο απόφοιτες ΙΕΚ).Οι ηλικίες των συμμετεχουσών ήταν από 37 έως 55 έτη και οι περισσότερες εργάζονταν με συνεχείς ανανεούμενες συμβάσεις ορισμένου χρόνου (Σ.Ο.Χ) μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ, ενώ 3 παιδαγωγοί ήταν μόνιμοι υπάλληλοι και 2 αορίστου χρόνου.

4. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδαγωγών, τα αντικείμενα που επιζητούν επιμόρφωση με τις περισσότερες αναφορές ήταν η ανάπτυξη της ομιλίας και η ειδική αγωγή.

Η ανάγκη επιμόρφωσης στην ανάπτυξη λόγου-ομιλίας των παιδιών θεωρήθηκε απαραίτητη από 7 παιδαγωγούς, καθώς δήλωσαν πως έχουν παρατηρήσει δυσκολίες ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη ομιλίας των παιδιών: «Επειδή όμως όσο περνάν τα χρόνια παρατηρώ το φαινόμενο ότι τα παιδιά στις ηλικίες που υπάρχουν πλέον στους παιδικούς να μην μιλάνε ή να αργούν να μιλήσουν οπότε και να μην είναι καθαρός ο λόγος τους, αυτό δημιουργεί και ένα πρόβλημα και στην ψυχοσύνθεση τους και κατ' επέκταση στο γνωστικό κομμάτι» (Π5). Αιτιολογώντας την ανάγκη επιμόρφωσης οι παιδαγωγοί ανέφεραν τους παρακάτω λόγους:

α) Να εντοπίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά: «Θεωρώ ότι θα ήταν καλό να επιμορφωνόμαστε ούτως ώστε και εμείς, να μην μπορούμε να κάνουμε διάγνωση βέβαια δεν είμαστε ειδικοί, αλλά να μπορούμε να εντοπίσουμε προβλήματα» (Π4)

β) Να επιμορφώσουν ή να κατευθύνουν σωστά τους γονείς: «Οπότε εμείς καλούμαστε να ενισχύσουμε, επιμορφώνοντας τους γονείς κατ' αρχήν, αλλά και το πρόγραμμά μας έτσι ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν το λόγο τους επαρκώς» (Π7)

γ) Να βοηθηθούν οι ίδιοι ως παιδαγωγοί και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους: «Θεωρώ ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη να επιμορφωθούμε περισσότερο οι παιδαγωγοί πάνω σε θέματα των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν κάποια παιδιά... εεε.. έτσι ώστε να είναι πολύ πιο εύκολο το έργο μας και να βοηθήσουμε στην ουσία τα παιδιά αυτά» (Π1).

Ομοίως η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή αναφέρθηκε από 7 παιδαγωγούς: «Επειδή κάθε χρονιά έχουμε παιδιά που.. με διάφορα...σύνδρομα ή ΔΕΠΥ ή Αυτισμό, θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό. Δηλαδή να ξέρω σ' ένα παιδί με ΔΕΠΥ πως να συμπεριφερθώ» (Π12). Ο τρόπος παιδαγωγικής αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών αποτελεί και την αιτία επιλογής του συγκεκριμένου αντικειμένου επιμόρφωσης για τις περισσότερες παιδαγωγούς «Θα ήθελα κάτι σχετικά με την ειδική αγωγή δηλαδή για παιδάκια που μπορεί να είναι σε υπερκινητικότητα ή με θέματα αυτισμού ή υπερκινητικά, στο πως να τα προσεγγίσω, πως να τα εντάξω στο σύνολο, πως να τα κάνω να νιώσουν ασφαλή για να ενταχθούν και τα ίδια αλλά και να τα αποδεχθεί και η ομάδα πιο ομαλά» (Π13).

Επόμενο αντικείμενο που αναδείχθηκε είναι οι πρώτες βοήθειες από 5 παιδαγωγούς λόγω της άμεσης ανάγκης τους στο χώρο του Παιδικού Σταθμού: «Εε για μένα είναι σημαντικό το θέμα των πρώτων βοηθειών, γιατί πολύ προσωπικό δεν έχει γνώση τι πρέπει να κάνει σε ένα περιστατικό πνιγμού του παιδιού, σε έναν σοκ αλλεργίας» (Π3), αλλά και λόγω της ανάγκης τους για επανάληψη.

Ακολούθως το αντικείμενο της ψυχολογίας αναφέρθηκε από 4 παιδαγωγούς: «Πιστεύω ότι θα έπρεπε να κάνουμε κάποια ... πιστεύω ότι θα έπρεπε να 'κανα κάποια σεμινάρια που να αφορούν την ψυχολογία εεε .. Γιατί καλό είναι να μπορούμε να καταλάβουμε την ψυχολογία ενός παιδιού, να καταλαβαίνουμε και τις ανάγκες του» (Π8). Οι Παιδαγωγοί θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις αυτές για να ερμηνεύσουν συμπεριφορές παιδιών, όπως φάνηκε στο προηγούμενο απόσπασμα ή για να βρουν τρόπο να τις αντιμετωπίσουν στην πράξη, «Παιδική ψυχολογία ας πούμε θα με ενδιέφερε πάρα πολύ. Να ξέρω για τη συμπεριφορά του παιδιού. Να μπορώ να αντιμετωπίσω μια παράξενη συμπεριφορά» (Π12).

Αντικείμενα που αναφέρθηκαν από μεμονωμένες παιδαγωγούς ήταν η διαπολιτισμική παιδαγωγική, η διδακτική μεθοδολογία και η παιδική κακοποίηση.

Όσον αφορά την επάρκεια των γνώσεων που έλαβαν με τις σπουδές τους οι απαντήσεις των παιδαγωγών ποικίλουν. Η ειδική αγωγή αναφέρεται από πέντε παιδαγωγούς, είτε ως ελλιπώς διδαγμένο αντικείμενο, είτε ως από το πρόγραμμα σπουδών. Η Π11 ανέφερε «Ε την ειδική αγωγή ε την είχαμε σαν μάθημα αλλά ήτανε πολύ θεωρία δεν θυμάμαι πράγματα από κει». Αντίστοιχα η Π7 ανέφερε χαρακτηριστικά «... τα χρόνια που σπούδασα εγώ γιατί είμαι και παλιά, δεν υπήρχε η ειδική αγωγή στο πρόγραμμα σπουδών, τεράστιο κενό!». Έπειτα η ψυχολογία αναφέρθηκε από πέντε παιδαγωγούς ως ελλιπώς διδαγμένη ως κλάδος π.χ. εξελικτική ψυχολογία «Θα ήθελα όμως κάτι περισσότερο, δηλαδή πιο πολύ να υπήρχε λεπτομερέστερα η φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα στάδια και τις διάφορες ηλικίες...» (Π13), είτε σε επίπεδο διδασκαλίας «Ε κάτι άλλο είναι η ψυχολογία που θα προτιμούσα να είχαμε περισσότερα περιστατικά, πάνω στο πως να διαχειριστούμε τα παιδιά μέσα στην τάξη» (Π10). Ως ελλιπώς διδαγμένη αναφέρθηκε και η διαπολιτισμική παιδαγωγική από τρείς παιδαγωγούς «Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα δεν είχα κάνει πολύ αλλά σε κάποια σεμινάρια που κάναμε, που πηγαίναμε στο Φ.Π.Ψ. το είχαμε κάνει» (Π9).

Επίσης αναφέρθηκαν μαθήματα που εντάσσονται στο αντικείμενο της αισθητικής αγωγής, όπως τα εικαστικά: «Εν μέρει ναι, ήτανε τα εικαστικά που θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά για τη δουλειά μας και γι' αυτό όταν ήμουν στη σχολή είχα γραφτεί σε εικαστικό εργαστήρι για αυτό το λόγο, γιατί δεν ήταν αρκετό αυτό που κάναμε στη σχολή νομίζω» (Π5), η μουσική, το κουκλοθέατρο «Μουσικοκινητική...ε κουκλοθέατρο... αυτά» (Π12).

Η συνολική ελλιπής εκπαίδευση στη βασική τους εκπαίδευση αναφέρεται από 2 παιδαγωγούς με ειδικότητα Βοηθού Βρεφονηπιοκόμου που έχουν αποφοιτήσει από Λύκειο «Επειδή τελείωσα Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο και δεν έχω κάνει σπουδές, σαφώς και έχω ελλείψεις, πολλές ελλείψεις. Βέβαια με τη δουλειά αναπληρώνονται αυτά τα πράγματα. Κάποια πράγματα

τα μαθαίνεις αλλά και πάλι στη θεωρία... νιστερώ. Και στην πράξη(...) τότε κάναμε πρακτική μια φορά την εβδομάδα... μας έστελνε τότε το σχολείο» (Π12).

Ακόμη τρία αντικείμενα αναφέρθηκαν από τις παιδαγωγούς· η διαχείριση τάξης: «Ε την διαχείριση της τάξης νομίζω δεν την είχαμε διδαχτεί καθόλου, είναι κάτι που έμαθα από την εμπειρία καθαρά.» (Π11)· το μάθημα της βρεφονηπιοκομίας: «Το πρώτο είναι η βρεφονηπιοκομία όσο και να σου φαίνεται παράδοξο! Λοιπόν, θεωρώ ότι έπρεπε να είχε δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στις βρεφικές ηλικίες στη σχολή μου. Περισσότερο οι γνώσεις μας ήταν για νήπια και όχι για βρέφη» (Π7)· και οι πρώτες βοήθειες « Ε πρώτες βοήθειες που δεν είχαμε κάνει καθόλου» (Π12).

Επιπρόσθετα διερευνήθηκε η σχέση της ηλικιακής ομάδας των παιδιών που αναλαμβάνουν οι παιδαγωγοί με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Έντεκα από τις δεκατρείς παιδαγωγούς απάντησαν πως η ηλικία των παιδιών του τμήματος που αναλαμβάνουν κάθε χρονιά επηρεάζει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: «Ναι θεωρώ ότι τις επηρεάζει. Να ας πούμε τώρα αν μου λεγες φέτος ότι: φέτος είσαι με τα βρέφη ποιο από τα δύο προσωπικά θέλεις; Κουκλοθέατρο ή ανάπτυξη λόγου; Θα επέλεγα το ανάπτυξη λόγου. Αν ήμουν στα προνήπια θα επέλεγα το κουκλοθέατρο. Οπότε ναι με επηρεάζει γιατί οι ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας είναι διαφορετικές» (Π7). «Θεωρώ πως άλλες ανάγκες έχουν οι πιο μεγάλες ηλικίες και άλλες ανάγκες οι πιο μικρές ηλικίες. Και πιστεύω πως ναι επηρεάζουν τη δική μου επιμόρφωση σε αυτό το κομμάτι. Δε μπορεί να δουλεύεις τα ίδια πράγματα, δηλαδή δε μπορεί να δουλέψεις αυτά, ένα πρόγραμμα π.χ. που δουλεύεις σε πιο μεγάλες ηλικίες να πας να το δουλέψεις σε πιο μικρές ηλικίες π.χ. όπως είναι τα βρέφη» (Π8).

Αντίθετα δύο παιδαγωγοί (Νηπιαγωγοί) που δεν έχουν εργαστεί με παιδιά κάτω των 2,5 ετών δεν θεωρούν πως η ηλικία των παιδιών επηρεάζει την επιμόρφωσή τους: «Όχι δεν θα το λεγα ότι την επηρεάζει. Θεωρώ ότι είναι οι ηλικίες επειδή είναι στάνταρ... Στάνταρ έχουμε πέσει πλέον γιατί έχει αφαιρεθεί το προνήπιο σε κάποιους Δήμους και δυστυχώς και στης Καλαμάτας. Θεωρώ όμως ότι το πλαίσιο της ηλικίας από δύο μέχρι τέσσερα εντάξει είναι σε αυτά που έχουμε διδαχθεί και στο Πανεπιστήμιο» (Π9). Στον αντίποδα, οι άλλες δύο Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, τονίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε μικρότερες ηλικίες παιδιών από αυτές του προνηπίου: «Επιμόρφωση στις μικρές ηλικίες κάτω των τριών. (...) Εκεί χρειάζομαι σίγουρα!» (Π11).

Ακολούθως διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών στο πέρασμα των χρόνων. Η πλειονότητα των παιδαγωγών (8 αναφορές) δήλωσε πως έχουν αλλάξει οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και το απέδωσαν στην εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τα χρόνια εργασίας: «Θεωρώ ναι πως έχουνε αλλάξεικαι έχουν αλλάξει πιστεύω γιατί έχει να κάνει και με την εμπειρία, δηλαδή όταν ξεκίνησα δεν ήταν ίδιες οι ανάγκες μου με αυτές που είναι τώρα. Ας πούμε στην αρχή θα ήθελα κάποιος να με κατευθύνει, να μου δείξει τον τρόπο πως να μπω στην τάξη, πως να δουλέψω μια τάξη...» (Π10). Συνακόλουθα 4 παιδαγωγοί από τις παραπάνω δήλωσαν πως αρχικά βασίστηκαν σε εμπειρότερες συναδέλφους για να καλύψουν τις ανάγκες τους: « Άλλά όταν έχεις και ανθρώπους δίπλα, γιατί πάντα μπαίνεις με έναν άνθρωπο πιο μεγάλο σε μια τάξη, που έχει εμπειρία, μαθαίνεις κάποια πράγματα.. Εε...όλα τα κάνει η εξάσκηση για μένα και η καλή διάθεση» (Π3). Επίσης τέσσερις

παιδαγωγοί δήλωσαν πως, λόγω της εμπειρίας, υπήρξε και ποιοτική διαφορά στα αντικείμενα που ήθελαν επιμόρφωση. Στην αρχή ήταν ζητήματα δεξιοτήτων και καθημερινών εφαρμογών: «*Ας πούμε μια συνάδελφος μπορεί να έλεγε πολύ καλά ένα παραμύθι. Μια άλλη συνάδελφος μπορεί να τραγουδούσε πάρα πολύ ωραία ή να ήξερε πάρα πολλά τραγούδια. Η δεν ήξερα (...)* να κάνω κατασκευές. Αυτά τα μαθαίνω από τη συνάδελφο» (Π12), ενώ με την εμπειρία καλύφθηκαν αυτές οι ανάγκες και έπειτα είχαν πιο στοχευμένες σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν «*Εεε θεωρώ ότι έχει αλλάξει σε ποιοτικό επίπεδο. (...) ε τώρα έχω ανάγκες πιο ουσιαστικές έτσι πιο... που κοιτάνε λίγο σε πιο βάθος, τα νοητικά τα γλωσσικά που είπα πριν... αυτό..*» (Π7).

Εκτός από την εμπειρία, τρείς παιδαγωγοί δήλωσαν πως οι επιμορφωτικές ανάγκες αλλάζουν για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών που έχουν στο τμήμα τους: «*Βλέπω διαφορά στην συμπεριφορά των παιδιών εεε απ' όταν ξεκίνησα να εργάζομαι σε σχέση με πιο πρόσφατα εεεε.... Δηλαδή για παράδειγμα και πάλι στα προβλήματα λόγου, όταν πρωτοξεκίνησα δεν ήταν τόσο πολλά παιδιά που να είχαν πρόβλημα στο λόγο*» (Π4).

Δύο παιδαγωγοί δήλωσαν πως οι επιμορφωτικές ανάγκες δεν παραμένουν ίδιες λόγω της ανάγκης επικαιροποίησης των γνώσεων στο επάγγελμά τους: «*πολλές φορές έχω αναρωτηθεί αν οι παιδαγωγοί, αν οι συνάδελφοι φοιτήτριες, φοιτητές που φοιτούν τώρα στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας κάνουν ακριβώς τα ίδια μαθήματα που έκανα εγώ πριν κάμποσα χρόνια. Θεωρώ ότι κάτι θα έχει αλλάξει από τότε. Οπότε αφού αλλάζουν όλα αυτά στις σχολές (...) άρα αυτομάτως ανξάνονται και οι επιμορφωτικές μου ανάγκες*» (Π6).

Τέλος, μία παιδαγωγός ανέφερε πως οι επιμορφωτικές της ανάγκες άλλαξαν όταν ανέλαβε νέα καθήκοντα: «*όταν ήμουνα υπεύθυνη για έξι χρόνια (...) ήθελα να κάνω διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και διαχείριση κρίσεων (...) άρα ναι άλλαξε τα τελευταία χρόνια και ήθελα να κάνω και διοίκηση*» (Π9).

Τέλος οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν με ποιον τρόπο επιχειρούν να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδαγωγών προέκυψε πως προσπαθούν να τις καλύψουν με όποιον τρόπο είναι πιο προσβάσιμος και άμεσος στην κάθε μία από αυτές.

Από τις απαντήσεις των παιδαγωγών αναδείχθηκαν 2 τακτικές που ακολουθούν οι παιδαγωγοί για να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ο ένας τρόπος είναι πως αναζητούν οργανωμένη επιμόρφωση και ο άλλος τρόπος είναι πως επιχειρούν με την αυτομόρφωση να καλύψουν τις ανάγκες τους. Οι τρόποι αυτοί είτε χρησιμοποιούνται συνδυαστικά από τις παιδαγωγούς, είτε όχι.

Περισσότερες από τις μισές παιδαγωγούς (7 αναφορές) έχουν στραφεί σε κάποιου είδους οργανωμένη επιμόρφωση (σεμινάρια, ημερίδες συνέδρια, κτλ.): «*Εεε προσπαθώ εε να ενημερώνομαι και να παρακολουθώ εε κάποια σεμινάρια όσο μπορώ, αναλόγως με τον χρόνο που μπορώ να διαθέσω στην προσωπική μου ζωή. Σεμινάρια, ημερίδες, κάποιες διαλέξεις, οπιδήποτε μπορεί να μου προσφέρει κάτι θετικό, να μάθω κάτι καινούριο*» (Π6). Επιπρόσθετα τρείς από τις παραπάνω έχουν προχωρήσει στην επέκταση των σπουδών τους: «*Έχω συνεχίσει τις σπουδές μου και συνέχεια επιμορφώνομαι με σεμινάρια, με συνέδρια....*» (Π1), ενώ μία παιδαγωγός δήλωσε πως ενημερώνεται από τα Πανεπιστήμια που φοίτησε και που

έχει κάνει προηγούμενες επιμορφώσεις: «Εεε θεωρώ ότι ενημερώνομαι από το *internet*, από τη σχολή μου, διάφορες.., ή από τα.. από τα *Πανεπιστήμια* που έχω κάνει τις μετεκπαιδεύσεις, μου στέλνουνε διάφορες ενημερώσεις» (Π9).

Πέραν της οργανωμένης επιμόρφωσης οι παιδαγωγοί ανέφεραν πως ψάχνουν στο διαδίκτυο (6 αναφορές): «(...)ψάχνοντας στο διαδίκτυο για θέματα που με αφορούν, που με απασχολούν» (Σ13), ενώ συμπληρωματικά δήλωσαν πως προσπαθούν να επιμορφωθούν με το διάβασμα (3 αναφορές): «*E* ναι σε βιβλία και στο *internet*. Περισσότερο στο *internet* τώρα πια, αλλά και σε βιβλία. Ας πούμε τότε με το παιδί με το ΔΕΠΥ απευθύνθηκα, διάβασα, δεν ήξερα καν τι είναι το ΔΕΠΥ» (Π12) ή από συναδέλφους (1 αναφορά): «*M*ε συζητήσεις, τη συνεργασία των συναδέλφων και ψάχνοντας στο διαδίκτυο»(Π13).

Επίσης πέντε παιδαγωγοί δήλωσαν πως λόγω κάποιων εμποδίων δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν κάποια επιμόρφωση. Ειδικότερα η έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης στην Καλαμάτα (2 αναφορές), τα οικονομικά (2 αναφορές), ο χρόνος (2 αναφορές) και οι οικογενειακές υποχρεώσεις (1 αναφορά) αποτελούν εμπόδια για την επιμόρφωσή τους.

«Ψάχνοντας να κάνω, να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο αλλά δυστυχώς δε νομίζω ότι υπάρχουν και πάσαρα πολλά. Δεν γίνονται πολλά ιδιαίτερα στην επαρχία εε σε σχέση με τις μεγάλες πόλεις» (Π2).

«ΕΕ πλέον δεν έχω ούτε χρόνο ούτε χρήμα για να κάνω κάτι παραπάνω» (Π7).

«Απλά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις του καθένα δεν είναι εύκολο τώρα μετά τη δουλειά, δηλαδή σχολώντας στις τέσσερις η ώρα να παρακολουθήσεις και ένα σεμινάριο όταν πίσω έχεις παιδιά που πρέπει να διαβάσουν, πρέπει να πάνε φροντιστήρια» (Π3).

Από τις παιδαγωγούς που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην επιμόρφωση, τρείς ανέφεραν την επιθυμία τους να φροντίσει ο Δήμος για την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η (Π3) «Εεε αν οργανωνόταν όμως κάτι από το δήμο, είτε στα πλαίσια του ωραρίου ή στο χώρο δουλειάς ή έστω ένα Σαββατοκύριακο θα βρίσκαμε τρόπο να το παρακολουθήσουμε».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν τα συμπληρωματικά σχόλια των παιδαγωγών που έγιναν στο τέλος της συνέντευξης. Οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν εάν ήθελαν να συμπληρώσουν κάποιο σχόλιο σχετικό με το θέμα τις έρευνας.

Εννέα από τις δεκατρείς παιδαγωγούς προθυμοποιήθηκαν να συμπληρώσουν αυτό που σκέφτονταν σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ώστε να καταγραφεί. Παρόλο που η τελευταία ερώτηση δεν αφορούσε συγκεκριμένο θέμα, από την ανάλυση των απαντήσεων αναδείχθηκαν τόσο κοινοί τόποι σκέψης όσο και μεμονωμένες απόψεις.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες (8 αναφορές) προέβησαν σε προτάσεις ή επιθυμίες για την επιμόρφωσή τους. Έξι συμμετέχουσες πρότειναν τη συνεργασία Δήμου και παιδαγωγών για την διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, είτε με τη συλλογική διεκδίκηση της επιμόρφωσης από τις παιδαγωγούς (4 αναφορές), είτε με την ενημέρωση του Δήμου για τις συλλογικές επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών (2 αναφορές): «Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό εεε... να έρθει σε γνώση της υπηρεσίας μας, να γίνει γνωστή στην υπηρεσία μας, η έρευνα που πραγματοποιείται αυτή τη στιγμή, (...)με στόχο να βγουν οι ανάγκες, οι ακριβείς

ανάγκες που έχει το παιδαγωγικό προσωπικό των Παιδικών Σταθμών του Δήμου Καλαμάτας οποίες θα βοηθήσουν ενδεχομένως την υπηρεσία μας να οργανώσει η ίδια επιμορφωτικά προγράμματα» (Π7).

Παράλληλα στις παραπάνω αναφορές δεν έλειψαν και οι συγκεκριμένες προτάσεις για το θέμα της επιμόρφωσης. Δύο παιδαγωγοί πρότειναν την συνεργασία του Δήμου με τοπικούς φορείς για την διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Π9 «*Η Καλαμάτα απ' ό,τι ξέρω, όταν ήμουν μαθήτρια πήγαινα και γω, έχει ένα πολύ καλό εικαστικό εργαστήρι, που θα μπορούσε να κάνει ζωγραφική, χορό, θεατρικό παιχνίδι. Ο ΔΗΜΟΣ δηλαδή ο ίδιος μπορεί να διοργανώσει με το.. ΕΚ ΤΩΝ ΕΣΩ, με τους, με το δικό τους εικαστικό εργαστήρι που έχουν, και υπάρχουν επαγγελματίες που έχουν περγαμηνές, και ξέρω αρκετούς από αυτούς, που θα μπορούσαν να έχουν κάνει, που να ναι σχετικά με τη δουλειά μας».*

Επιπρόσθετα μια παιδαγωγός εκδήλωσε την επιθυμία η επιμόρφωση να είναι συνεχής ώστε να υπάρχει επικαιροποίηση της γνώσης: «Θεωρώ ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι συνεχής(...).η επιστήμη προχωράει με έρευνες που αφορούν τα παιδιά κάθε μέρα δηλαδή τα πράγματα αλλάζουν οπότε θα έπρεπε να υπάρχει... να μπορούμε να τα φτάνουμε τα πράγματα που προχωράνε» (Π3). Δύο παιδαγωγοί πρότειναν την επιμόρφωση του προσωπικού στις ηλικιακές ομάδες που φιλοξενούνται στους Παιδικούς Σταθμούς, λόγω της μείωσης του ηλικιακού φάσματος των νηπίων που προέκυψε από την υποχρεωτική φοίτηση των προνηπίων στην προσχολική εκπαίδευση: «Αυτό που είπα πριν (γέλιο) ότι καλό θα ήταν να υπάρχει, να διοργανωθεί ένα σεμινάριο πάνω στις ηλικίες που έχουμε στους Παιδικούς Σταθμούς(...)» (Π11). Μια παιδαγωγός ανέφερε το παραπάνω ως πρόβλημα που αντιμετωπίζει: «επειδή τα πράγματα στους Παιδικούς Σταθμούς έχουν αλλάξει, οι ηλικιακές ομάδες που μας αφορούν είναι πιο μικρές απ' ότι τα προηγούμενα χρόνια, δεν έχουμε πολύ μεγάλα παιδιά πλέον στους Παιδικούς Σταθμούς όπως είχαμε τα προηγούμενα χρόνια,, εεε ότι ψάχνω να βρω, για να επιμορφωθώ εε κυρίως αναφέρεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και όχι στην ηλικιακή ομάδα την οποία είμαι, και πάρα πολύ δύσκολα σε ηλικίες βρεφικού τμήματος, που εκεί είναι.. σχεδόν...ε σχεδόν ανύπαρκτες οι ευκαιρίες για επιμόρφωση, τουλάχιστον όσο έχω ψάξει εγώ» (Π6).

Εκτός από τις παραπάνω προτάσεις, τέσσερις συμμετέχουσες αναφέρθηκαν και στην έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης ως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στην πόλη της Καλαμάτας, όπως δήλωσε και η Π8: «Θεωρώ ότι εδώ που είμαστε στην Καλαμάτα δυστυχώς δεν έχουμε την δυνατότητα για κάποια επιμορφωτικά προγράμματα και δυστυχώς,, πολλοί παιδαγωγοί όπως είμαι και εγώ, ή θα αναγκαστώ να πάω σε κάποια άλλη πόλη να κάνω ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα μου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον ή θα πρέπει να πληρώσω να το κάνω εξ αποστάσεως».

Τέλος δύο συμμετέχουσες δήλωσαν πως η συνέντευξη τους έκανε να αναλογιστούν για πρώτη φορά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες: «*Nαι μου γεννήθηκε μια σκέψη! Μέχρι να γίνει αυτή η συνέντευξη συνειδητοποιώ ότι δεν είχα σκεφτεί την επιμορφωτική μου ανάγκη. Δεν είχα κάτσει σοβαρά να το σκεφτώ αυτό..»* (Π13)

5. Συμπεράσματα

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών των Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών Καλαμάτας παρουσιάζουν κοινούς τόπους, αλλά και διαφοροποιούνται ανάλογα με την σχολή προέλευσης, τα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών του τμήματος που αναλαμβάνουν. Οι περισσότερες παιδαγωγοί κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικότερα σε θέματα ανάπτυξης λόγου των παιδιών ώστε να μπορούν να εντοπίζουν προβλήματα, να ενημερώνουν σωστά τους γονείς και να γίνονται αποτελεσματικότερες στο έργο τους. Η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί μια διεθνή ανάγκη στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας TALISStartingStrong (OECD, 2019), ενώ δεν έλειψαν και οι παιδαγωγοί που ανέφεραν την ανάγκη για επιμόρφωση στην ψυχολογία του παιδιού ως προς τη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, ανάγκες επιμόρφωσης αναφέρθηκαν σε θέματα πρώτων βοηθειών, καθώς τα παιδιά βρεφονηπιακής ηλικίας είναι επιρρεπή σε ατυχήματα. Με λιγότερες αναφορές ακολούθησαν ανάγκες επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική αγωγή, στην συμβουλευτική και στη διδακτική μεθοδολογία.

Τα αντικείμενα που θεωρούν πως χρειάζονται επιμόρφωση οι παιδαγωγοί προκύπτουν και ως αποτέλεσμα ελλιπούς διδασκαλίας ή απουσίας τους στη βασική τους εκπαίδευση. Αν και με την πάροδο των χρόνων τα προγράμματα σπουδών στις σχολές Τριτοβάθμιας και λιγότερο της Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας και Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλάζουν και διαφοροποιούνται μεταξύ ίδιων τμημάτων, ωστόσο η ειδική αγωγή και η ψυχολογία αποτελούν πιο συχνά αναφερόμενα αντικείμενα από τις παιδαγωγούς. Αντικείμενα ελλιπούς διδασκαλίας με λιγότερες αναφορές αποτελούν η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η αισθητική αγωγή, η βρεφονηπιοκομία και η διαχείριση τάξης, τα οποία ορισμένες παιδαγωγοί προσπάθησαν να καλύψουν μέσω επιμόρφωσης. Παρόλο που η ψυχολογία αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας σε όλες τις σχολές φαίνεται πως αποτελεί χρόνιο αίτημα επιμόρφωσης των παιδαγωγών καθώς είχε καταγραφεί και σε παλαιότερη έρευνα του Παπαθανασίου (2000).

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί πως μόνο τέσσερις παιδαγωγοί (Ειδικότητας Νηπιαγωγών και Παιδαγωγών Πρώιμης παιδικής ηλικίας/Βρεφονηπιοκόμων) ανέφεραν πως είναι ικανοποιημένες από την βασική τους εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ, ενώ δύο παιδαγωγοί, με την ειδικότητα της Βοηθού Βρεφονηπιοκόμου με απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο), ανέφεραν συνολικά ελλιπή αρχική εκπαίδευση. Φαίνεται πως για την ειδικότητα των Βοηθών Βρεφονηπιοκόμου, όσο λιγότερα είναι τα χρόνια της βασικής τους εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης αναγνωρίζουν ότι έχουν. Συνολικά θα λέγαμε πως το παραπάνω στοιχείο υποδεικνύει τη χρησιμότητα ενός διαλόγου μεταξύ των ιθυνόντων της Ανώτατης και της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, που διαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών, και των συλλόγων των

εργαζομένων παιδαγωγών των Βρεφονηπιακών και Παιδικών Σταθμών ως προς την επικαιροποίηση των προγραμμάτων.

Επιπρόσθετα, οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών δεν είναι πάντα σταθερές, αλλά επηρεάζονται από την ηλικία των παιδιών του τμήματος που αναλαμβάνουν και την εργασιακή τους εμπειρία. Οι δύο Νηπιαγωγοί οι οποίες δεν έχουν εργαστεί με παιδιά μικρότερα των 2,5 ετών δεν αναφέρουν κάποια ανάγκη επιμόρφωσης στη συγκεκριμένη ηλικία. Οι υπόλοιπες παιδαγωγοί φαίνεται να έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες ως προς το αντικείμενο και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης όταν αναλαμβάνουν βρεφικά τμήματα και διαφορετικές όταν αναλαμβάνουν τα προνηπιακά. Η διαφορά αυτή οφείλεται κυρίως στις ποιοτικά διαφοροποιημένες ανάγκες των ηλικιακών ομάδων των παιδιών. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με την διαπίστωση των Gardner-Nebbett, και συνεργατών (2020) πως οι παιδαγωγοί των παιδιών έως 2,5 ετών έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες από αυτούς των μεγαλύτερων παιδιών. Ακολούθως, τα έτη της εργασιακής εμπειρίας των παιδαγωγών επηρεάζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες καθώς η εμπειρία παρουσιάζεται ως έμμεσο υποκατάστατο της επιμόρφωσης. Η εργασιακή εμπειρία τις βοήθησε να καλύψουν κάποιες ανάγκες, είτε παρακολουθώντας και μαθαίνοντας από εμπειρότερους συναδέλφους, είτε μέσω της εξάσκησης στο επάγγελμα. Παράλληλα όμως προκύπτουν και άλλες ανάγκες ποιοτικά διαφορετικές ή πιο εξειδικευμένες. Πέραν της εμπειρίας δεν λείπουν και οι περιπτώσεις όπου επιμορφωτικές ανάγκες δημιουργούνται λόγω της εξέλιξης του επαγγέλματός τους και της ανάγκης επικαιροποίησης των γνώσεων τους.

Για να καλύψουν τις παραπάνω επιμορφωτικές ανάγκες οι παιδαγωγοί ακολουθούν δύο τακτικές, την οργανωμένη επιμόρφωση και την αυτομόρφωση. Πρόκειται για επιμόρφωση που προκύπτει από ατομική πρωτοβουλία και είχε καταγραφεί και στις έρευνες των Παπαθανασίου (2000) και Πετρογιάννη (2009). Συγκεκριμένα οι παιδαγωγοί ακολουθούν τον πιο προσβάσιμο και άμεσο τρόπο. Απευθύνονται σε οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα, είτε συνεχίζουν τις σπουδές τους, είτε επιμορφώνονται μέσω προσωπικής αναζήτησης και διαβάσματος. Δε λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις παιδαγωγών που λόγω δυσκολιών δεν μπορούν να παρακολουθήσουν κάποια επιμόρφωση και επιθυμούν την επιμόρφωση από την υπηρεσία τους. Φαίνεται λοιπόν πως η έλλειψη θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης για τους παιδαγωγούς των Παιδικών Σταθμών εναποθέτει την ευθύνη της επιμόρφωσης στις ίδιες και δημιουργεί μεγάλες ποιοτικές, αλλά και ποσοτικές διαφορές στην επιμόρφωση που αναζητούν και που εν τέλει έχουν.

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν οι υποκειμενικές ανάγκες επιμόρφωσης των παιδαγωγών, όπως τις αντιλαμβάνονται κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου, και προκύπτουν από τις ελλείψεις που κρίνουν ότι έχουν στη βασική τους εκπαίδευση, από την επαγγελματική τους εμπειρία και από τις ιδιαίτερες ανάγκες της ηλικίας των παιδιών της τάξης τους. Ακολούθως αναδείχθηκαν αυθόρυμη προτάσεις από τις παιδαγωγούς οι οποίες, αναλογιζόμενες τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, πρότειναν συγκεκριμένες λύσεις για την κάλυψη των αναγκών αυτών είτε για το αντικείμενο, είτε για τον τρόπο επιμόρφωσης. Οι παιδαγωγοί στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, θέλουν

να εισακουστούν και είναι πρόθυμες να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα τους δώσουν πρακτικές λύσεις στο καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο.

Συμπερασματικά αναδεικνύεται η άμεση ανάγκη επιμόρφωσης του παιδαγωγικού προσωπικού των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών και καταδεικνύεται η αναγκαιότητα ενός θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Μια πρόταση στο παραπάνω αίτημα αποτελεί η συνεχής, επίκαιρη και ανατροφοδοτούμενη επιμόρφωση των παιδαγωγών στα ζητήματα που κρίνουν ότι χρειάζεται, η οποία να παρέχεται δωρεάν από επιστημονικούς φορείς και να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν νέα ερωτήματα και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Αρχικά αναδεικνύεται η άμεση ανάγκη για επίκαιρη, καθολική διερεύνηση και ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών του παιδαγωγικού προσωπικού όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε πανελλαδική κλίμακα με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων διερεύνησης (τριγωνοποίηση) θα δώσει τη δυνατότητα να διερευνηθούν, εκτός από τις συνειδητές και οι μη συνειδητές επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών (Βεργίδης 2008). Συγκεκριμένα ο συνδυασμός συνεντεύξεων με τη χορήγηση ερωτηματολογίων και την τεχνική της παρατήρησης, θα προσέφερε πλούσια δεδομένα για το πώς δρουν οι παιδαγωγοί στην καθημερινή πρακτική, τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν και σε ποιους τομείς χρειάζονται επιμόρφωση. Ειδικότερα θα μπορούσε να ερευνηθεί περαιτέρω εάν οι επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών προσομοιάζουν ανά ειδικότητα, εάν τα χρόνια και το επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης των παιδαγωγών επηρεάζουν τις ανάγκες τους για επιμόρφωση τόσο σε συγκεκριμένα αντικείμενα αλλά και σε επίπεδο θεωρητικής γνώσης ή πρακτικής εφαρμογής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ayers, D.F. (2010). A Critical Realist Orientation to Learner Needs. *Adult Education Quarterly* 61(4), 341-357
- Barnes, J., Guin, A., & Allen, K. (2018). Training needs and online learning preferences of early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 114-130. DOI: 10.1080/10901027.2017.1347909
- Bowman, B. T. Donovan, S. M., & Burns, S. M. (2001). *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. National Research Council (U.S.). Committee on Early Childhood Pedagogy. Washington, DC: National Academy Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: Sage
- European Commission, (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood

Education and Care under the auspices of the European Commission. Ανακτήθηκε από: ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Gardner-Neblett, N., Henk, J., Vallotton, C., Rucker, L., & Chazan-Cohen, R. (2020). The what, how, and who, of early childhood professional development (PD): Differential associations of PD and self-reported beliefs and practices, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, DOI: 10.1080/10901027.2020.1735584

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007), “Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies”, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, pp. 294-311

Jensen, B., Iannone, R.L., Mantovani, S., Bove, C., Struczyk, M.K., & Wyslowska, O. (2015). Comparative review of professional development approaches. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Ανακτήθηκε από: <http://ecec-care.org/resources/publications>

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.

Leagans, J.P. (1964). A concept of Needs. *Journal of Extension* 2(2), 89-96.

Linder, M., Rembert, K., Simpson, A., & Ramey, D.M. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States, *Professional Development in Education*, 42:1, 123-149, DOI: 10.1080/19415257.2014.978483

Mitchell, L., & Cubey, P. (2003), “Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children’s learning in early childhood settings”, report for the New Zealand Ministry of Education, Wellington: NCER.

Mitter, R. & Putcha, V. (2018). *Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development*. Washington, D.C.: Results for Development.

Monette, M. (1977). The concept of educational need: An analysis of selected Literature. *Adult education*, 27(2), 116-127. doi.org/10.1177/074171367702700203

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from Talis*. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>

OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.

Pearce, S. D. (1995) Needs assessment: constructing tacit knowledge from practice. *International Journal of Lifelong Education*, 14(5), 405-419, DOI:10.1080/0260137950140506

Saraswathi, L. S. (1969). Processes for identifying educational needs of adults. *Retrospective Theses and Dissertations*. 3602. Ανακτήθηκε από: <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/3602>

Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Publishers. Ανακτήθηκε από: (<http://dx.doi.org/10.3224/86649481>)

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. doi:10.1080/104092800802582795

Ελληνόγλωσσες

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, και Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (τόμ. Γ, σελ. 15-66).Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Σ. Κυρανάκης κ. συν) Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2000)

Creswell, J.(2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. N. Κουβαράκου) (Β' εκδ.) Αθήνα: Όμιλος Ιων.(έτος έκδοσης πρωτότυπου 2015).

ΕΑΔΑΠ (2003). *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Flick, U. (2017). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. (μτφ. N. Ζιώγας) Αθήνα: Προπομπός. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2014).

Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και Δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Πετρογιάννης, Κ. (2009, Ιούλιος- Αύγουστος - Σεπτέμβριος). Αποτύπωση των αναγκών των βρεφονηπιαγωγών και των απόψεων τους για ζητήματα του παιδικού σταθμού, της σχέσης τους με τους γονείς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη- Πρώτα ερευνητικά ευρήματα από Ελλάδα και Κύπρο. *Λόγια Παιδαγωγών και ...όχι μόνο*. (17), 36-50.

Σιδηροπούλου, Τ., Τσαούλα, Κ., & Νανούρη, Μ. (2010, Οκτώβριος). *Δια βίου εκπαίδευση: Οι αλληλεπιδράσεις ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου*. Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας αναπαραστάσεων για την έννοια της μάθησης

School textbook as carrier of representations for the concept of learning

Πασχάλης Σαρόγλου, *Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Εκπαιδευτικός, saropasx@gmail.com*

Μαρία Γκέκα, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., mgeka@nured.auth.gr*

Paschalis Saroglou, *PhD Candidate, School of Early Childhood Education, AUTH, Teacher, saropasx@gmail.com*

Maria Geka, *Assistant Professor, School of Early Childhood Education, AUTH, mgeka@nured.auth.gr*

Abstract: The purpose of this article is to study how the concept of learning is represented through the exercises included in primary school textbooks. Research sample was textbooks used in the school year 2022-23 for the Greek language course at 2nd, 4th and 6th grade. The method of semiotic analysis and in particular the model of Algirdas Julien Greimas was applied. The concept of learning is structured around two isotopies. The first one focused on its informational dimension (cognitive code) and the second one on its communicative (social code). Around each isotopy were developed subcodes that were related to the following semiotic indicators: category of exercise, learning objectives, method of working, student engagement, field of application. In conclusion, learning appears to be presented as a basic skill that is achieved through objective assessment of performance and individual effort. The role of students is mainly passive and their field of action is limited within the school classroom.

Keywords: learning, school textbook, primary school, semiotics

Περίληψη: Σκοπός του άρθρου είναι η μελέτη του τρόπου που αναπαριστάται η έννοια της μάθησης μέσω των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Από το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων επιλέχθηκαν εκείνα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στη Β', Δ' και ΣΤ' τάξη το σχολικό έτος 2022-23. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της σημειωτικής ανάλυσης και ειδικότερα το μοντέλο του Algirdas Julien Greimas. Με αφετηρία την έννοια της μάθησης δημιουργήθηκαν δύο ισοτοπίες. Η πρώτη αφορούσε την πληροφοριακή της διάσταση (γνωστικός κώδικας) και η δεύτερη την επικοινωνιακή (κοινωνικός κώδικας). Γύρω από κάθε ισοτοπία αναπτύχθηκαν επιμέρους υποκώδικες που σχετίζονταν, κατά περίπτωση, με τους εξής σημειωτικούς δείκτες: κατηγορία ασκησης, μαθησιακοί στόχοι, τρόπος υλοποίησης, μορφή μαθητικής δράσης, πεδίο εφαρμογής. Συμπερασματικά, η μάθηση φαίνεται ότι προβάλλεται ως μια δεξιότητα βασικού επιπέδου που επιτυγχάνεται μέσα από την αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης και την

ατομική προσπάθεια. Ο ρόλος των μαθητών είναι κυρίως παθητικός και το πεδίο δράσης τους περιορίζεται εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση, σχολικό εγχειρίδιο, δημοτικό, σημειωτική

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και στην ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Σχετίζεται με την παροχή γνώσεων, την αλλαγή της συμπεριφοράς, αλλά και την απόκτηση και ανταλλαγή βιωμάτων (Dantas & Cunha, 2020; Guney & Al, 2012; Wang, 2012).

Το κάθε άτομο μπορεί να μαθαίνει καθημερινά οπουδήποτε μέσω της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει. Ωστόσο, η μάθηση εξαρτάται χωροχρονικά σε σημαντικό βαθμό με την τυπική, υποχρεωτική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο (Coombs & Ahmed, 1974; Karalής, 2003).

Εντός σχολικού πλαισίου, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναπτύσσουν μεταξύ τους δυναμικούς νοητικούς και συναισθηματικούς δεσμούς. Έχοντας ως κοινή συνισταμένη τα βιώματά τους, δημιουργούν κοινωνικές αναπαραστάσεις προσπαθώντας να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Γκέκα, 2015; Duveen, 2007; Jodelet, 2003; Moscovici & Marková, 1998; Psaltis, 2012). Ανάμεσα στις έννοιες που προσπαθούν να αναπαραστήσουν είναι η μάθηση και ο δρόμος προς την επίτευξή της. Στην προσπάθειά τους αυτή χρησιμοποιούν διάφορα παιδαγωγικά πολιτισμικά εργαλεία που φέρουν τις δικές τους σημειωτικές αναπαραστάσεις. Βασικότερο ανάμεσά τους είναι το σχολικό εγχειρίδιο (Klerides 2010; Sammler, 2018; Vygotsky, 1978).

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Η έννοια της μάθησης

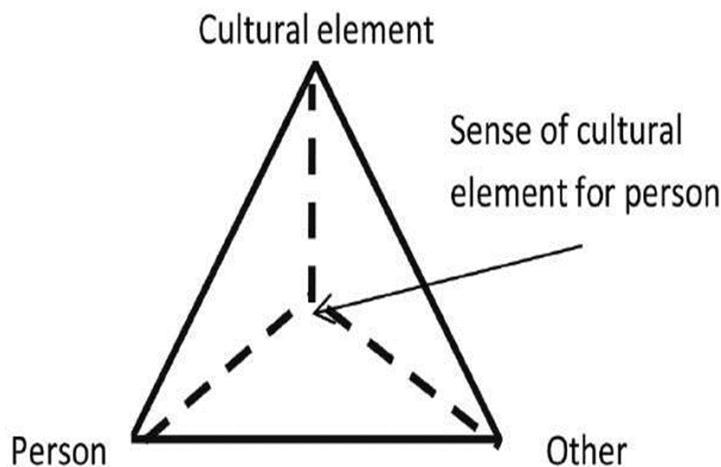
Ο σύνθετος και αφηρημένος χαρακτήρας της μάθησης δυσχεραίνει τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, ενώ παράλληλα δημιουργεί διαφόρους προβληματισμούς που αφορούν τον τρόπο, τον χώρο, τον χρόνο και τους λόγους που μαθαίνουμε (Masethe, Masethe & Odunaike, 2017; Säljö, 2009).

Με σκοπό να απαντήσουν τα παραπάνω ερωτήματα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που προσεγγίζουν από διαφορετικό πρίσμα τη μάθηση (Akpan & Kennedy, 2020; Bandura, 2000; Zhou & Brown, 2015; Guney & Al, 2012; Hedges & Cullen, 2012; Locklear, 2020; Vygotsky, 1978). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει μερικές από τις σημαντικότερες ομάδες θεωριών μαζί με τις βασικές τους αρχές για τη μάθηση.

Πίνακας 1. Η έννοια της μάθησης ανά θεωρητικό μοντέλο

Θεωρία μάθησης	Βασικές αρχές
Συμπεριφορισμός	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως αποτέλεσμα της ελεγχόμενης αντίδρασης του ατόμου σε εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.• Ο μαθητής παθητικός δέκτης των μηνυμάτων που δέχεται από τον πομπόδάσκαλο.
Γνωστικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως διαδικασία σταδιακής απόκτησης και οικοδόμησης γνώσεων.• Βασίζεται στην ενεργή αναζήτηση νοημάτων και την απόκτηση εμπειριών.
Ανθρωπιστικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως δραστηριότητα που εστιάζει στα εσωτερικά κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε ατόμου.
Κοινωνικές θεωρίες	<ul style="list-style-type: none">• Η μάθηση ως κοινωνική, διαλεκτική, δυναμική διαδικασία.• Επιτυγχάνεται βιωματικά μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα άλλα μέλη από το περιβάλλον του που λειτουργούν είτε ως πρότυπα προς μίμηση είτε ως συν-δημιουργοί της νέας γνώσης.

Ανάμεσα στις προσεγγίσεις της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας, είναι το πυραμιδικό μοντέλο της Zittoun (2014), το οποίο εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη (Γράφημα 1). Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση επιτυγχάνεται αφενός κατά την αλληλεπίδραση του μαθητή εξωτερικά με τον εκπαιδευτικό και τα συμβολικά σημειωτικά εργαλεία του κοινού τους πολιτισμού. Αφετέρου ο μαθητής βρίσκεται σε εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό του. Σκοπός του είναι η ισορροπία μεταξύ του «προσωπικού πολιτισμού» του, ο οποίος αποτελείται από τα πρότερα βιώματα που φέρει, και της νέας γνώσης που αποκτά στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα πολιτισμικά εργαλεία που οδηγούν στην επαφή με το αντικείμενο της γνώσης και τελικά στη μάθηση ανήκει το σχολικό εγχειρίδιο (Zittoun, 2014; Marková, 2017).



Γράφημα 1. Το πυραμιδικό σημειωτικό μοντέλο της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας (Zittoun, 2014)

1.2 Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί πολύτιμο εργαλείο του πολιτισμού με δυνητικά διαμεσολαβητικό ρόλο. Το έχουν στη διάθεσή της οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με σκοπό να επιτευχθεί η μάθηση. Λειτουργεί ως βασικός φορέας υλοποίησης της φιλοσοφίας του αναλυτικού προγράμματος και ως εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία των μαθημάτων που αυτό περιλαμβάνει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007; Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018).

Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου είναι διττός. Από τη μία, στοχεύει στην αναπαραγωγή, μετάδοση και εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Δηλαδή, είναι ένα κοινωνικά κατασκευασμένο μέσο που χρησιμοποιείται κατά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην προσπάθειά τους για δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων με σκοπό την ερμηνεία του κόσμου που τους περιβάλλει (Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018; Graves, 2000; Klerides 2010; Lambert, 1999; Ματσαγγούρας, 2004; Mesa & Griffiths, 2012; Rabardel & Bourmaud, 2003; Rabardel & Waern, 2003; Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2011).

Η έρευνα γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια ξεκίνησε ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα από τις ΗΠΑ. Συνολικά το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στη διδακτική τους χρήση, στην ανάλυση του περιεχομένου και της δομής τους και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα με σημείο αναφοράς τη σχολική επίδοση (Bock, 2018; Czerwionka & Gorokhovsky, 2015; Fan, 2013; Fuchs & Henne, 2018; Harwood, 2014; Μπονίδης, 2009). Παράλληλα, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή ερευνών που να εστιάζουν στην κοινωνική-ιδεολογική του διάσταση. Δηλαδή έρευνες που να βασίζονται στην υπόθεση ότι αποτελεί αφενός σημειωτικό εργαλείο του πολιτισμού που φέρει αναπαραστάσεις για διάφορες έννοιες του περιβάλλοντα κόσμου εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως αυτή της μάθησης, και αφετέρου πομπό βαθύτερων μηνυμάτων, τα οποία αμφότεροι προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν κατά τη μεταξύ της

δυναμική αλληλεπίδραση (Klerides 2010; Ματσαγγούρας, 2004; Raudsepp, 2005; Sakki, 2014; Σοφού κ.ά., 2011; Weninger, 2018).

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων που φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου για την έννοια της μάθησης. Ειδικότερα, στόχος είναι η αποκωδικοποίηση των περιεχομένου των ασκήσεων που περιλαμβάνονται σε αυτά, ώστε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προβάλλεται η μάθηση από τη γνωστική και κοινωνική της διάσταση, λαμβάνοντας υπόψη αφενός την κατηγορία και τη στοχοθεσία των ασκήσεων και αφετέρου τον τρόπο επίλυσης, τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών και το πεδίο εφαρμογής της;
- Ποιο θεωρητικό μοντέλο για την έννοια της μάθησης φαίνεται να επικρατεί;

Από το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού, επιλέχθηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας που χρησιμοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2022-23 στη Β', τη Δ' και τη ΣΤ' τάξη, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσώπευση και από τους τρεις κύκλους τάξεων (Α'-Β', Γ'-Δ', Ε'-ΣΤ'). Για την ανάλυση του περιεχομένου της επιλέχθηκε η ερευνητική μέθοδος της σημειωτικής ανάλυσης και ειδικότερα το μοντέλο Δομικής Σημαντικής του Γάλλου γλωσσολόγου Algirdas Julien Greimas. Στα κείμενα των ασκήσεων αναζητήθηκαν οι ισοτοπίες που οργανώνονται με τη μορφή κωδίκων γύρω από την κεντρική έννοια της μάθησης. (Boklund-Lagopoulou, 1982; Greimas & Courtés, 1982; Χριστοδούλου, 2007).

3. Αποτελέσματα

Στα σχολικά εγχειρίδια του δείγματος εντοπίστηκαν συνολικά 1246 ασκήσεις, εκ των οποίων 361 στη Β', 495 στη Δ' και 390 στη ΣΤ' τάξη.

Η έννοια της μάθησης οργανώνεται μέσα από δύο κώδικες, τον γνωστικό και τον κοινωνικό. Ο κάθε κώδικας αναλύεται σε επιμέρους υποκώδικες ως εξής:

- Γνωστικός κώδικας: κατηγορία άσκησης, εκπαιδευτική στοχοθεσία
- Κοινωνικός κώδικας: τρόπος υλοποίησης, βαθμός μαθητικής εμπλοκής, πεδίο εφαρμογής

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τον γνωστικό κώδικα και ειδικότερα από τον υποκώδικα της κατηγορίας, για τις ανάγκες της σημειωτικής ανάλυσης οι ασκήσεις ταξινομήθηκαν στις παρακάτω τρεις γενικές κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 2013; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013; Χατζηδήμου, 2019):

- Κατηγορία 1: ασκήσεις κλειστής δομής και αντικειμενικής αξιολόγησης, με συγκεκριμένη απάντηση. Εστιάζουν κυρίως στην ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης της διδακτέας ύλης.

- Κατηγορία 2: ασκήσεις ανοικτής δομής και ελεύθερης έκφρασης, χωρίς περιορισμούς ως προς την έκταση και το περιεχόμενο της σωστής απάντησης. Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συνθετικής ικανότητας και της δημιουργικότητας.
- Κατηγορία 3: ασκήσεις μικτού τύπου.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη.

Πίνακας 2. Κατανομή κατηγοριών ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Κατηγορία	Τάξη									
	Β'		Δ'		ΣΤ'		Σύνολο			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	229	63,43	326	65,86	200	51,28	755	60,59		
2	118	32,69	137	27,68	140	35,9	395	31,7		
3	14	3,88	32	6,46	50	12,82	96	7,71		

Από τα δεδομένα του Πίνακα 2 παρατηρούμε συνολικά ότι οι περισσότερες ασκήσεις προέρχονται από την Κατηγορία 1 (60,59%). Ακολουθούν με το μισό περίπου ποσοστό οι ασκήσεις της Κατηγορίας 2 (31,7%), ενώ οι ασκήσεις της Κατηγορίας 3 βρίσκονται στην τελευταία θέση με μονοψήφιο ποσοστό (7,71%). Η εικόνα αυτή επαληθεύεται και στις επιμέρους τάξεις. Η Κατηγορία 1 διατηρεί τα πρωτεία αν και παρουσιάζει μικρή υποχώρηση στη ΣΤ' τάξη (51,28%), έπειτα η Κατηγορία 2 με μικρές διακυμάνσεις και στην τελευταία θέση βρίσκεται σταθερά η Κατηγορία 3. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ασκήσεις μικτού τύπου αυξάνονται σταθερά ανά τάξη, διπλασιάζοντας περίπου κάθε φορά τα ποσοστά τους και φτάνοντας τελικά σε διψήφιο επίπεδο (από 3,88% σε 6,46% και τελικά σε 12,82%).

Συνεχίζουμε με τον υποκώδικα της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Κατά τη σημειωτική ανάλυση καταγράφτηκαν οι στόχοι της κάθε άσκησης με τη μορφή ρημάτων σε α' ενικό πρόσωπο. Με αφετηρία την ταξινομία γνωστικών στόχων του Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2002), καταλήξαμε στη δημιουργία τριών ομάδων για τον τρόπο που προσεγγίζεται η διαδικασία της μάθησης. Αυτές είναι οι εξής:

- Ομάδα 1: η μάθηση ως δεξιότητα βασικού επιπέδου που σχετίζεται με την απομνημόνευση, επανάληψη και ανάσυρση πληροφοριών (γνώση), την ερμηνεία εννοιών (κατανόηση) και την πρακτική αξιοποίηση της θεωρίας (εφαρμογή).
- Ομάδα 2: η μάθηση ως δεξιότητα ανώτερου επιπέδου που σχετίζεται με την

αποκωδικοποίηση της δομής της πληροφορίας (ανάλυση), την παραγωγή γνώσης (σύνθεση) και την αξιολόγηση (κρίση).

- Ομάδα 3: η μάθηση ως διαδικασία συνδυασμού δεξιοτήτων βασικού και ανώτερου επιπέδου.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται κατά σειρά η ταξινόμηση των ρημάτων-στόχων κάθε άσκησης ανάλογα με το αν ανήκουν στην Ομάδα 1 ή 2 (Πίνακας 3) και η κατανομή συχνότητας της κάθε μίας από τις τρεις ομάδες στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Ομαδοποίηση μαθησιακών στόχων ασκήσεων

Ομάδα	Ρήμα-στόχος
1	αναγνωρίζω, ανακαλώ, αναπαριστώ, αναφέρω, αντιγράφω, αντιστοιχίζω, απαγγέλω, απομνημονεύω, αφηγούμαι, διορθώνω, δραματοποιώ, εντοπίζω, ενώνω, εξηγώ, επεξεργάζομαι, επιλέγω, ερμηνεύω, εφαρμόζω, ηχογραφώ, μετρώ, ονομάζω, ορίζω, παρατηρώ, παρουσιάζω, περιγράφω, πραγματοποιώ, σειροθετώ, συμμετέχω, συνοψίζω, ταιριάζω, χρησιμοποιώ
2	αιτιολογώ, αναζητώ, αναλύω, αναδομώ, ανασκευάζω, αντιπαραβάλλω, αξιολογώ, (από)κωδικοποιώ, δημιουργώ, διακρίνω, ερευνώ, επικοινωνώ, επινοώ, επιχειρηματολογώ, μαντεύω, (μετα)σχηματίζω, ομαδοποιώ, οπτικοποιώ, οργανώνω, προτείνω, συγκρίνω, συζητώ, συνθέτω, σχεδιάζω, ταξινομώ, υποθέτω, φαντάζομαι, φτιάχνω

Πίνακας 4. Κατανομή ομάδων μαθησιακών στόχων ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Ομάδα	Τάξη							
	Β'		Δ'		ΣΤ'		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	176	48,75	213	43,03	172	44,11	561	45,02
2	119	32,97	129	26,06	102	26,15	350	28,09
3	66	18,28	153	30,91	116	29,74	335	26,89

Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι η Ομάδα 1 επικρατεί τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις επιμέρους τάξεις με ποσοστά που πλησιάζουν ή ξεπερνούν το 45%. Αναφορικά με τις άλλες δύο ομάδες, συνολικά φαίνεται ότι έχουν περίπου το ίδιο ποσοστό (28,09% η Ομάδα 2, 26,89% η Ομάδα 3). Ωστόσο, από τη στατιστική εικόνα ανά τάξη φαίνεται ότι υπάρχουν διακυμάνσεις ως προς την επικράτηση της μίας έναντι της άλλης ομάδας. Ειδικότερα, στη Β' τάξη η Ομάδα 2 επικρατεί με σημαντική διαφορά έναντι της Ομάδας 3 (119 ασκήσεις έναντι 66). Ωστόσο, αυτό ανατρέπεται στις επόμενες τάξεις, με την Ομάδα 3 να προηγείται με μικρή διαφορά (153 αναφορές έναντι 129 στη Δ' τάξη και 116 αναφορές έναντι 102 στη ΣΤ' τάξη).

Περνώντας από τον γνωστικό στον κοινωνικό κώδικα, για να επιλύσουν οι μαθητές μία άσκηση από το σχολικό τους εγχειρίδιο χρειάζεται να εργαστούν ατομικά, ανά ζεύγη, ομαδικά ή συνδυάζοντας την ατομική με την ομαδική προσπάθεια. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά υποκατηγορία. Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ασκήσεων στο σύνολο του δείγματος, αλλά και ανά τάξη (άνω του 83% σε κάθε περίπτωση) εστιάζουν στην επίλυση από τον κάθε μαθητή μόνο του. Ακολουθούν οι ομαδικές ασκήσεις. Συνολικά προσεγγίζουν το 12%, ενώ ανά τάξη παρουσιάζουν αυξητική τάση ξεκινώντας με 8,86% στη Β' τάξη και φτάνοντας μέχρι και 13,08% στη ΣΤ' τάξη.

Πίνακας 5. Κατανομή του τρόπου υλοποίησης ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Τρόπος υλοποίησης	B'		Δ'		ΣΤ'		Σύνολο	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ατομικά	317	87,81	414	83,64	327	83,85	1.058	84,91
ανά ζεύγη	1	0,28	13	2,63	7	1,79	21	1,68
ομαδικά	32	8,86	61	12,32	51	13,08	144	11,57
ατομικά και ομαδικά	11	3,05	7	1,41	5	1,28	23	1,84

Ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι μαθητές και τον βαθμό εμπλοκής τους κατά την επίλυση μίας άσκησης, από τη σημειωτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- Παθητική: ο μαθητής περιορίζεται σε έναν παθητικό ρόλο κατά τη διάρκεια επίλυσης της άσκησης, την οποία προσεγγίζει με επιφανειακό τρόπο.
- Ενεργητική: ο μαθητής αναπτύσσει πρωτοβουλία και αυτενέργεια κατά την επίλυση της άσκησης και την προσεγγίζει σε βάθος και με κριτική σκέψη.
- Βιωματική: ο μαθητής εμπλέκεται άμεσα με την άσκηση, καθώς αυτή σχετίζεται με τα προσωπικά του βιώματα ή τον κινητοποιεί στο να αποκτήσει νέες εμπειρίες.

Στον Πίνακα 6 αποτυπώνεται η κατανομή συχνότητας της κάθε κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος και ανά τάξη. Διαπιστώνουμε ότι συνολικά περίπου στο 60% των ασκήσεων οι μαθητές αναλαμβάνουν παθητικό ρόλο κατά την επίλυσή τους. Ακολουθούν κατά σειρά η ενεργητική και η βιωματική μορφή δράσης. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στις επιμέρους τάξεις με την παθητική εμπλοκή να παραμένει με διαφορά στην πρώτη θέση και να έπονται με την ίδια σειρά η ενεργητική και η βιωματική. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι από τάξη σε τάξη αυξάνεται οριακά, αλλά σταθερά το ποσοστό των ασκήσεων που εμπλέκουν με βιωματικό τρόπο τους μαθητές (από 14,94% στη Β' τάξη, 17,98% στη Δ' τάξη και 18,72% στη ΣΤ' τάξη).

Πίνακας 6. Κατανομή του βαθμού μαθητικής εμπλοκής κατά την επίλυση των ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Μορφή μαθητικής δράσης	Τάξη									
	B'	Δ'	ΣΤ'	Σύνολο	n	%	n	%	n	%
παθητική	226	62,6	312	63,03	210	53,85	748	60,03		
ενεργητική	81	22,44	94	18,99	107	27,43	282	22,63		
βιωματική	54	14,96	89	17,98	73	18,72	216	17,34		

Όσον αφορά το πεδίο εφαρμογής των ασκήσεων, αυτές δύναται να υλοποιούνται εντός της σχολικής τάξης, εκτός των ορίων της ή συνδυαστικά εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, πάνω από το 90% των ασκήσεων πραγματοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους τάξεις. Στον αντίποδα, μόλις οι 7 από τις 1246 ασκήσεις υλοποιούνται αποκλειστικά εκτός σχολείου (0,56%).

Πίνακας 7. Κατανομή του πεδίου εφαρμογή των ασκήσεων ανά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Πεδίο εφαρμογής	Τάξη									
	B'	Δ'	ΣΤ'	Σύνολο	n	%	n	%	n	%
εντός τάξης	332	91,97	470	94,95	362	92,82	1.164	93,42		
εκτός τάξης	2	0,55	3	0,61	2	0,51	7	0,56		
εντός και εκτός τάξης	27	7,48	22	4,44	26	6,67	75	6,02		

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την κοινωνική-ιδεολογική διάσταση του σχολικού εγχειριδίου και τη λειτουργία του ως φορέα αναπαραστάσεων με σκοπό τη σημασιολογική ερμηνεία της πραγματικότητας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007; Esteves, 2019; Fuchs & Henne, 2018; Graves, 2000; Klerides 2010; Lambert, 1999; Ματσαγγούρας, 2004; Σοφού κ.α., 2011). Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις που φέρει για την έννοια της μάθησης.

Η σημειωτική ανάλυση του περιεχομένου των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας με τη βοήθεια του μοντέλου του A.J. Greimas αποκάλυψε δύο βασικές ισοτοπίες για την έννοια της μάθησης. Η πρώτη σχετίζεται με το ότι αποτελεί δεξιότητα πρόκτησης και μετάδοσης γνώσεων (γνωστικός κώδικας), ενώ η δεύτερη με το ότι συνιστά βασικό επικοινωνιακό εργαλείο με σκοπό την ερμηνεία της κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας (κοινωνικός κώδικας). Με άξονα την κάθε ισοτοπία αναπτύσσονται επιμέρους υποκώδικες. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη τους ανέδειξαν τρεις βασικές σημασιολογικές αντιθέσεις για την έννοια της μάθησης, που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με τη μορφή διπόλων ως εξής: «άτομο vs κοινωνική ομάδα», «βασική δεξιότητα vs ανώτερη δεξιότητα», «παθητικότητα vs βίωμα».

Πιο αναλυτικά, σε πάνω από το 60% των περιπτώσεων οι ασκήσεις είναι κλειστής δομής, δηλαδή στοχεύουν στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, μέσα από μία συγκεκριμένη σωστή απάντηση που αναμένεται να δώσουν κάθε φορά οι μαθητές. Ο ρόλος που αναλαμβάνουν σε πάνω από τις μισές ασκήσεις ανά τάξη φαίνεται ότι είναι κυρίως παθητικός. Από την αποκαθικοποίηση των στόχων των ασκήσεων φαίνεται ότι η μάθηση προσεγγίζεται στις μισές περίπου από αυτές (45,02%) ως μια δεξιότητα βασικού επιπέδου που ξεκινά από την πρόσκτηση της γνώσης και φτάνει μέχρι και την εφαρμογή της σε διάφορα πλαίσια. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν συνολικά ότι η μάθηση φαίνεται να προσεγγίζεται με βάση τη θεωρία του συμπεριφορισμού. Δηλαδή, έμφαση δίνεται στην παρατήρηση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των υποκειμένων με σκοπό να λάβουν την επιθυμητή επιβράβευση. Τα υποκείμενα φτάνουν στη μάθηση παθητικά μέσα από την επανάληψη, την απομνημόνευση και την επιφανειακή-διαδικαστική προσέγγιση της γνώσης, παρά μέσα από την κατανόηση, την βαθύτερη αναζήτηση νοημάτων, την απόκτηση βιωμάτων και την ανάπτυξη της αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης (Zhou & Brown, 2015; Locklear, 2020).

Πάνω από 9 στις 10 ασκήσεις περιορίζονται εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας, γεγονός που στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το οικογενειακό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον και τους εμποδίζει να φτάσουν στη μάθηση με πιο βιωματικό τρόπο. Ακόμη και εντός της σχολικής τάξης, δεν ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς περίπου το 85% των ασκήσεων βασίζονται στην ατομική προσπάθεια. Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν υπέρ της επικράτησης των ανθρωπιστικών θεωριών για τη μάθηση έναντι των κοινωνικών. Δηλαδή η μάθηση προσεγγίζεται ως μια εσωτερική ανεξάρτητη διαδικασία που εξαρτάται από την

προσωπικότητα του κάθε ατόμου, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Κινείται στα όρια της ατομικής προσπάθειας. Δε φαίνεται να επιδιώκεται η αμοιβαία αλληλεπίδραση με άλλα μέλη απ' το κοινωνικό περιβάλλον, που θα μπορούσαν να λειτουργούν είτε ως πρότυπα είτε ως συν-δημιουργοί νέας γνώσης (Bandura, 2000; Zhou & Brown, 2015; Guney & Al, 2012; Hedges & Cullen, 2012; Vygotsky, 1978).

Ανάμεσα στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την έννοια της μάθησης, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις που τη μελετούν ως κοινωνική κατασκευή. Από αυτά ξεχωρίζει η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Γκέκα, 2015; Duveen, 2007; Jodelet, 2003; Moscovici & Marková, 1998; Psaltis, 2012). Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την έννοια της μάθησης από την οπτική των δύο άλλων βασικών συντελεστών του διδακτικού τριγώνου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Brousseau, 2002; Meyer, 2012). Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν ταυτίζονται ή όχι και σε ποιον βαθμό με τις αναπαραστάσεις που φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια ως κοινωνιοσημειωτικά εργαλεία του πολιτισμού (Zittoun, 2014; Marková, 2017; Raudsepp, 2005; Σοφού κ.ά., 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akpan, B., & Kennedy, T. J. (2020). Introduction—Theory into Practice. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 1-13). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_1
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: Longmans.
- Bock, A. (2018). Theories and methods of textbook studies. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 57–70). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-37-53142-1_4
- Boklund-Λαγοπούλου, K. (1982). Οι σύγχρονες μέθοδοι ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων. *Φιλόλογος*, 29, 145-162.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds. & Trans.). New York: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-47211-2>
- Γερογιάννης, K. & Μπούρας, A. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά Εγχειρίδια: Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών-Νέες Τάσεις. Στο Γ. Δ. Καψάλης & A. N. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 482-490). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Czerwionka, L., & Gorokhovsky, B. (2015). Collaborative textbook selection: A case study leading to practical and theoretical considerations. *L2 Journal*, 7(2). <https://doi.org/10.5070/L27221818>

Γκέκα, Μ. (2015). Η συμβολή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη μελέτη του χώρου : Το παράδειγμα του δασκάλου ως χωρική διάσταση. Στο Δ.Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Ηλεκτρονικός τόμος πρακτικών των Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ.270-279). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Dantas, L. A., & Cunha, A. (2020). An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>

Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds), *The Cambridge Handbook of SocioCultural Psychology* (pp. 543–559). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Esteves, M. H. (2019). Geography Teachers' views on textbook use in Portugal: a small-scale study in challenging times. *European Journal of Geography*, 10, 85-98.

Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education*, 45, 765–777. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0530-6>

Fuchs E., Henne K. (2018) History of Textbook Research. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25–56). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-37-53142-1_3

Zhou, M., & Brown, D. (2015). Educational learning theories. *Education Open Textbooks*.<https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>

Zittoun, T. (2014). Trusting for learning. In P. Linell & I. Markova (Eds.), *Dialogical approaches to trust in communication* (pp. 125-151). Charlotte: Information Age.

Graves, K., & Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle& Heinle.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary* (transl. Christ et al.) Bloomington: Indiana University Press.

Guney, A., & Al, S. (2012). Effective learning environments in relation to different learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2334-2338. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.480>

Harwood, N. (2014). Content, consumption, and production: Three levels of textbook research. In N. Harwood (Eds.) *English Language Teaching Textbooks* (pp. 1-41). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137276285_1

- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Jodelet, D. (2003). Representations sociales: Un domaine en expansion (7th ed). In D. Jodelet(Eds.) *Les representations sociales* (pp. 45-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Καραλής, Θ. (2003). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://eclass.upatras.gr>
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 31-54. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020103>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lambert, D. (1999). Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *Curriculum Journal*, 10 (1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/0958517990100107>
- Locklear, A. K. (2020). Review of Major Learning Theories: A Mindtool for Understanding and Applying Theoretical Concepts. *J Ment Health Soc Behav*, 2, 108. <https://doi.org/10.33790/jmhsb1100108>
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de pesquisa*, 47, 358-375. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Masethe, M. A., Masethe, H. D., & Odunaike, S. A. (2017). Scoping Review of Learning Theories in the 21st Century. In *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science* (Vol. 1, pp. 25-27).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας* (διδακτικές σημειώσεις). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Mesa, V., & Griffiths, B. (2012). Textbook mediation of teaching: an example from tertiary mathematics instructors. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 85-107. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9339-9>
- Meyer, M. A. (2012). Keyword: Didactics in europe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 449-482. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0322-8>
- Moscovici, S., & Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture & psychology*, 4(3), 371-410. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400305>

- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Psaltis, C. (2012). Culture and social representations: A continuing dialogue in search for heterogeneity in social developmental psychology. *Culture & Psychology*, 18(3), 375- 390. <https://doi.org/10.1177/1354067X1244623>
- Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2003). From computer to instrument system: a developmental perspective. *Interacting with computers*, 15(5), 665-691. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00058-4)
- Rabardel, P., & Waern, Y. (2003). From artefact to instrument. *Interacting with computers*, 15(5), 641-645. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00056-0)
- Raudsepp, M. (2005). Why is it so difficult to understand the theory of social representations? *Culture & Psychology*, 11(4), 455-468. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058587>
- Sakki, I. (2014). Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.010>
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sammler, S. (2018). History of the School Textbook. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 13–23). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-37-53142-1_2
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σπ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2011). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 104-119.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. USA: Harvard university press.
- Wang, V. X. (2012). Understanding and promoting learning theories. *International Forum of Teaching & Studies*, 8(2), 5–11.
- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. In C.A. Chapelle, (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1489>
- Χατζηδήμου, Δ. (2019). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Χριστοδούλου, Α. (2007). *Σημειωτική και σχολικά εγχειρίδια*. Θεσσαλονίκη: University StudioPress.

Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο την περίοδο 1990 – 2010

The education of culturally diverse students in the public Greek primary school in the period 1990-2010

Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης ΔΙΠΕ Ν. Δράμας, salpig@sch.gr

Alkiviadis Salpigktis, Education Consultant of the 2nd Secondary Education and Training Center of Drama,
salpig@sch.gr

Abstract: This paper attempts to record the issue of the education of culturally diverse students in primary school, in the period 1990 – 2010, as it is reflected in a series of texts, laws, circulars, publications, with the use of Qualitative Content Analysis (CAA), and Critical Discourse Analysis (CLA). Its aim is to contribute to the formation of individual attitudes of the educational policy, which could help in the education of culturally diverse students (mainly non-native speakers), in primary school classes. The time period in which the study extends (1990 – 2010) is extremely important as: from the beginning of the 90s the mass arrival of immigrants in Greece begins, mainly as a result of the important political changes of that period and the mass presence culturally of different/non-native students in Greek school classes, is intense. This movement peaks shortly after the mid-1990s, and from the mid-2000s the phenomenon begins to decline, while towards the end of the decade, the phenomenon of the presence of newly arrived foreign language students in the Greek public primary school almost disappears. Thus, the study of the period 1990 - 2010 covers the entire evolution of the phenomenon ("birth" - growth - peak - recession"), presenting particular changes in the education of culturally diverse students, as a necessity and as a political obligation.

Keywords: culturally diverse students, education, Primary school

Περίληψη: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει το ζήτημα της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, την περίοδο 1990 – 2010, όπως αυτός αποτυπώνεται σε μια σειρά από κείμενα, νόμους, εγκυκλίους, δημοσιεύσεις, με τη χρήση της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (ΠΑΠ), και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ). Στόχος της είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση επιμέρους στάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (κυρίως αλλόγλωσσων), στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η χρονική περίοδος στην οποία εκτείνεται η μελέτη (1990 – 2010), είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς: από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει η μαζική άφιξη μεταναστών στην Ελλάδα, κυρίως ως αποτέλεσμα των σημαντικών πολιτικών αλλαγών εκείνης της περιόδου, ενώ η μαζική παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών/αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, είναι έντονη. Η κίνηση αυτή εμφανίζει κορύφωση λίγο μετά τα μέσα

της δεκαετίας του 1990, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 αρχίζει να εμφανίζεται ύφεση του φαινομένου, ενώ περί τα τέλη της δεκαετίας, το φαινόμενο της παρουσίας νεοαφιχθέντων αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο σχεδόν εκλείπει. Έτσι λοιπόν, η μελέτη της περιόδου 1990 – 2010 καλύπτει όλη την εξέλιξη του φαινομένου («γέννηση» - ανάπτυξη - κορύφωση - ύφεση»), παρουσιάζοντας ιδιαίτερες αλλαγές στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ως αναγκαιότητα και ως πολιτική υποχρέωση.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μαθητών του ελληνικού δημόσιου σχολείου που φέρουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα κυρίαρχα αποτέλεσμα, και εξακολουθεί να αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που είχε και έχει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα και πολλές φορές και με διαφορετικά κριτήρια, επιχειρούν να σταθούν κριτικά απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που συγκροτήθηκε ως σύλληψη και λειτουργησε από το 1830 μέχρι και τις αρχές του 1990 πάνω σε μια αφομοιωτική λογική.

Η αναγκαία αλλαγή και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, αποτελούν πηγή προβληματισμού σε διεθνές επίπεδο και αντικείμενο διαλόγου μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών ενώσεων και των λοιπών εμπλεκόμενων φορέων, καθώς η ειρηνική συμβίωση αλλά και η παροχή των προβλεπόμενων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον κοινοτικό τους πολιτισμό αναγνωρίζονται ως προτεραιότητες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν βασικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Σήμερα, η δημόσια εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καλείται να συμβάλει στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και των μεταναστών μαθητών και παραπέρα μεταξύ των (πολιτισμικά) κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων μαθητών, με τέτοιο τρόπο ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών και στη συνύπαρξη των φορέων τους. Η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά δεδομένα οφείλει να διαμορφώσει το σχολείο ως τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και αποδοχής της ετερότητας. Οφείλει επίσης να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Την περίοδο (1990-2010), που εμείς μελετούμε την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικά μαθητών, προερχόμενων κυρίως από μετανάστευση, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, οι

εκπαιδευτικοί, εκ των πραγμάτων, ήταν από τους πρώτους που κλήθηκαν να συμβάλλουν στη διαχείριση της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης στην Ελλάδα. Η νέα αυτή σχολική πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης, της εμφανούς πλέον, ποικιλότητας στην εκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν διαφόρους τρόπους, μέσα, μεθόδους, λογικές και προσεγγίσεις που θα τους βοηθούσαν στη διαχείριση της νέας κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, δεν γνωρίζουν και δεν αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τόσο γιατί δεν είχαν σχετική επιμόρφωση και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, όσο – μάλλον κυρίως - και γιατί η ελληνική δημόσια εκπαίδευση κινούταν σε μια αφομοιωτική λογική που απαξίωνε το διαφορετικό.

Η έλλειψη της γνώσης και των εργαλείων έστρεψαν τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τρόπων διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη τάξη του δημόσιου σχολείου. Κοινοποίησαν το πρόβλημά τους, προβληματίστηκαν, πειραματίστηκαν, ζήτησαν βοήθεια. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ενεπλάκη, άλλοτε ενεργά και άλλοτε λιγότερο ενεργά, η επίσημη πολιτεία μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσε.

1.1 Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα

Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα, μετά από τους δύο Βαλκανικούς πολέμους, την προσάρτηση νέων περιοχών, τη Μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών με την Τουρκία, και τους δύο παγκόσμιους πολέμους, ήταν πολύ έντονη. Στην ελληνική επικράτεια παρατηρούνται διάφορα εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά στοιχεία που προσδορίζουν τα στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα.

Ο Sapounakis (2002:3-14), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων ένα εκατομμύριο μη γηγενείς καταφθάνουν στην Ελλάδα, 25.000 άτομα από την Αν. Ρωμυλία (Βουλγαρία) μετακινούνται στην Ελλάδα μετά από τη συμφωνία του 1919, 1.400.000 από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο, την Καππαδοκία, ύστερα από τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 και 350.000 τη δεκαετία του 1950 από την Κωνσταντινούπολη.

Επίσης, τη δεκαετία του 1970, η Ελλάδα δέχεται ένα μεγάλο κύμα Αφρικανών και Πακιστανών οικονομικών μεταναστών στα πλαίσια αναζήτησης φθηνού εργατικού δυναμικού, ακολουθώντας τις πολιτικές μιας «παγκόσμιας βιομηχανίας της μετανάστευσης» (Κασσιμάτη, 2003).

Τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν σε διάφορες χώρες, τα αυταρχικά πολιτικά καθεστώτα, οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το όνειρο για μια καλύτερη ποιότητα ζωής ανάγκασαν πολλούς ανθρώπους να μεταναστεύσουν σε χώρες με μεγαλύτερη οικονομική ευμάρεια και ελευθερία.

Στοιχεία της ΕΣΥΕ¹ δείχνουν πως η εισροή των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε στην αύξηση του πληθυσμού. Τη δεκαετία 1991-2001, η αύξηση του πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν μεγαλύτερη κατά 704.180 άτομα σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία 1981-2001 (Καψάλης², 2007:45).

Οπως παρατηρεί ο Δρετάκης (2002), από τις αρχές του 1990 και για μια δεκαετία παρατηρείται έντονη μετανάστευση προς στην Ελλάδα, κυρίως από χώρες όπως, η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ουκρανία, η Πολωνία, η Γεωργία, η Ρουμανία, το Πακιστάν και άλλες χώρες.

Η ελληνική κοινωνία μετά από όλα αυτά έχει να διαχειριστεί ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών (Ναζάκης, & Χλέτσος, 2003:210-211), που αποτελείται από:

1. Άλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
2. Άλλοδαπούς από αφρικανικές χώρες και την Αμερική
3. Άλλοδαπούς πολιτικούς πρόσφυγες από διάφορες περιοχές του κόσμου που ζήτησαν πολιτικό άσυλο στη χώρα
4. Ομογενείς Έλληνες που προέρχονται κυρίως από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επέστρεψαν στην Ελλάδα
5. Μετανάστες από γειτονικές, κυρίως, βαλκανικές χώρες

Στις πολυπληθέστερες μεταναστευτικές ομάδες στην Ελλάδα, σε έρευνα της Πουλοπούλου (2006:161-162), καταγράφονται οι:

- Οι Αλβανοί, οι οποίοι ακολουθούν την είσοδο των Βορειοηπειρωτών στη χώρα μας σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 50% του μεταναστευτικού ρεύματος
- Οι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ο αριθμός των οποίων, σύμφωνα με την απογραφή της Γενικής Γραμματείας Παλιννοστούντων Ομογενών του 2000, ανέρχεται σε 155.319 άτομα
- Οι Βούλγαροι, που σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, ανέρχονται σε 35.104 άτομα.
- Οι Ρουμάνοι, 22.000 άτομα περίπου, σύμφωνα με την απογραφή του 2001
- Οι Πακιστανοί, η εισροή των οποίων ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970 έπειτα από διακρατική συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Πακιστάν, για να εργαστούν αρχικά στα ναυπηγεία Σκαραμαγκά.
- Οι Ινδοί, των οποίων ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά μετά το 1991. Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές και σε ιχθυοκαλλιέργειες

¹ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος.

² Ο Καψάλης αναφέρει ότι «οι μετανάστες δεν είναι η αιτία της ανεργίας, επειδή δεν είναι τόσο εκείνοι που έρχονται, όσο οι ανάγκες για εργατικό δυναμικό από τη χώρα υποδοχής και ιδιαίτερα οι ανάγκες της δεύτερης αγοράς εργασίας (παρασικονομία) που τους προσέλκυει να έρθουν και καθορίζει τη σημασία των μεταναστευτικών ροών» (Καψάλης, 2007: 100-101).

- Οι Πολωνοί ήρθαν στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της «πολωνικής κρίσης». Σύμφωνα με την απογραφή του 2001, ήταν περίπου 13.000 άτομα
- Οι Αιγύπτιοι, οι οποίοι βρίσκονται οι περισσότεροι υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και απασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες

Υπάρχει επίσης ένας αδιευκρίνιστος αριθμός λαθρομεταναστών³ από Ευρώπη, Ασία και Αφρική, οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα (Νικολάου, 2000).

Μια άλλη σημαντική αλλόφωνη ομάδα αποτελούσαν οι Ρομά, οι οποίοι μιλούσαν τη ρομανί και έμεναν διάσπαρτοι σε πολλά μέρη της Ελλάδας και κυρίως στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη.

Η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα, βάσει του άρθρου 45 της Συνθήκης της Λωζάνης⁴ είναι η θρησκευτική (μουσουλμανική) μειονότητα της Θράκης, η οποία αποτελείται, τρεις εθνοτικές και γλωσσικές ομάδες, τους Τούρκους ή Τουρκόφωνους ή Τουρκογενείς στην ελληνική βιβλιογραφία, τους Πομάκους και τους Ρομά (Μαυρομμάτης, 2007).

Παρόλη αυτή τη μεγάλη πολιτισμική ετερότητα, επιχειρήθηκε, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990⁵, η ομοιομορφία του ελληνικού πληθυσμού, αφού η όποια απόκλιση από τη νόρμα του ελληνόφωνου και ορθόδοξου στοιχείου μπορούσε να προκαλέσει τη βασικά αστήρικτη φοβία μιας «εθνικής πρόκλησης⁶». Η ελληνική πολιτεία επιχειρώντας να παρουσιάσει ένα ομοιογενές και συμπαγές εθνικό κράτος ακολούθησε για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, από την εποχή της διδακτορίας του I. Μεταξά, την περίοδο της γερμανικής κατοχής αλλά και των μετέπειτα χρόνων έως και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, μια στάση και έναν πολιτικό σχεδιασμό, που είχε ως στόχο την αφομοίωση⁷ των μη ελληνόφωνων ομάδων,

³ Η Πουλοπούλου (1986: 9), εκτιμά ότι η παράνομη μετανάστευση στην Ελλάδα φθάνει συνολικά τις 350.000 με 400.000 άτομα ενώ Το Υπουργείο Εξωτερικών υπολογίζει ότι βρίσκονται παράνομα στην Ελλάδα, σχεδόν 500.000 με 600.000. Για περισσότερα βλέπε Εμκε-Πουλοπούλου, Η., (1986: 9), *Προβλήματα μετανάστευσης-παλινόστησης*, Αθήνα: ΙΕΜΕΟ/ΕΔΗΜ

⁴ Υπογράφτηκε στις 24 Ιουλίου 1923 στη Λωζάνη της Ελβετίας μεταξύ της Μεγάλης Βρετανίας, Γαλλίας, Ιταλίας, Ιαπωνίας, Ελλάδας, Ρουμανίας, Σερβίας, Κροατίας, Σλοβενίας και Τουρκίας για την εξασφάλιση της ειρήνης. Η συνθήκη έθεσε τα όρια της νέας Τουρκίας και προέβλεπε την υποχρεωτική ανταλλαγή μεταξύ των Ελλήνων ορθοδόξων κατοίκων από την Τουρκία και των Μουσουλμάνων κατοίκων από την Ελλάδα.

⁵ Κυρίως με το Νόμο 2413/1996 : Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

⁶ Από την πρώτη περίοδο σύστασης του ελληνικού κράτους, η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών πέραν της επίσημης ελληνικής σε όλη την επικράτειά του ήταν πρόβλημα, καθώς οι γλώσσες αυτές ταυτίζονταν πολλές φορές με την ύπαρξη μειονοτήτων, και δημιουργούσε μείζον εθνικό θέμα της προάσπισης των ελληνικών εδαφών από τις διεκδικήσεις γειτονικών κρατών. Για περισσότερα βλέπε: Παπαδόπουλος, Κ. (2018: 27-42). *Όψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική ετερότητα: Η περίπτωση των Μουσουλμάνων της Θράκης και των Σλαβοφώνων της Μακεδονίας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 15^ο

⁷ Ο όρος "αφομοίωση" περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα με διαφορετική εθνική προέλευση συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να κάνουν χρήση τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και

γεγονός που οδήγησε στη μείωση τους σε επίπεδα χαμηλότερα του 4% (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997: 433).

Το γεγονός αυτό συνέβη σε διάφορες γλωσσικές μειονότητες (Τσάκωνες, Βλάχοι, Σλαβόφωνοι κλπ), θρησκευτικές μειονότητες (Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Καθολική), εθνικές μειονότητες (Αρμένιοι, Τσάμηδες, Πομάκοι κλπ.), φυλετικές (Ρομά), τις οποίες ο επίσημος λόγος αγνοούσε για δεκαετίες.

1.2 Η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας

Προς τα τέλη του 20^{ού} αιώνα η αναγνώριση της ετερότητας της ελληνικής κοινωνίας ήταν πια αναγκαιότητα, αλλά και υποχρέωση της, κάτω από τις οδηγίες τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πολιτική της διαχείρισης της ετερότητας και το ενδιαφέρον της Ευρώπης στην προστασία της, έχει να κάνει κυρίως, με το ότι η μετανάστευση αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα μεταβολής του πληθυσμού στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά τη δεκαετίας του 1990, και η διαχείριση της ήταν ζήτημα έννομου διεθνούς συμφέροντος (Ρομπόλης, 2007:49).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει σταδιακά την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στους κόλπους της, καλεί τα μέλη της σε ένα διαπολιτισμικό διάλογο, να σεβαστούν την πολυμορφία των πολιτισμών, να αναπτύξουν θετικό κλίμα απέναντι στην ετερότητα και στην αποδοχή του διαφορετικού, να προωθήσουν τον πολιτισμικό διάλογο, την ανεκτικότητα και την αλληλοκατανόηση.

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας σταδιακά αλλάζει και παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με σκοπό την επικοινωνία, την κοινωνική συμβίωση και συνοχή των ετερόκλητων ομάδων μέσα στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο με τρόπο που θα είναι επωφελής για όλους. Αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο διάφορες φιλοσοφικές σχολές και θεωρίες σε διάφορα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας που στοχεύουν στη διαχείριση της.

Βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί ο σεβασμός του ατόμου, η συνεργασία των λαών και η προστασία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που βασίζεται στην αρχή της ενότητας μέσα από την διαφορά. Σχεδιάζει και εφαρμόζει κατάλληλες πολιτικές προκειμένου να αποφευχθεί η αφομοίωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός της πολιτισμικής ετερότητας (Kymlicka, 2012:230).

Η Ε.Ε., με οδηγία της με αριθμό 77/486/CEE (Ιούλιος 1977), υπενθυμίζει τα ευρωπαϊκά κράτη ότι έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη

είχε ως σκοπό οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί να απορροφηθούν, από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας ώστε να ωφεληθούν από αυτήν. Για περισσότερα βλέπε Νικολάου Γ.(2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα⁸ Socrates, Erasmus, Grundvling, Lingua, EMILE κ.α. ευνόησαν την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετία του 1990, παρατηρείται μια αλλαγή στην πολιτική προσέγγιση του ζητήματος και ένας πιο δημοκρατικός τρόπος διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, που έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική της ομογενοποίησης και έχει να κάνει με το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από πολιτικές αναγνώρισης και προστασίας των θεμελιακών δικαιωμάτων της, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών. Η συνύπαρξη των πολιτισμικών ετεροτήτων αποτελεί το ζητούμενο στις πολιτικές διαχείρισής της σε εθνικό επίπεδο. Η αναγνώριση, η κατανόηση, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων αποτελούν επιλογές πρόληψης αποφυγής των συγκρούσεων σε διάφορες προοδευτικές χώρες. Η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών μεταξύ των πολιτών των διαφόρων πολιτισμικών κοινωνιών επιτυγχάνεται στη βάση της πολιτισμικής και ατομικής ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, μητρικής γλώσσας, θρησκευτικής ιδεολογίας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών⁹.

Η πολιτική αυτή προσέγγιση επιδιώκει τη διατήρηση και την προστασία της ετερότητας, την απόδοση των δικαιωμάτων συνύπαρξης και ίσης διαχείρισης με τις ομάδες της πολιτισμικής πλειονότητας.

2.1 Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα.

Σε σχέση με την εκπαίδευση, το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας ξεκίνησε να απασχολεί σοβαρά την ελληνική κοινωνία και πολιτεία στις αρχές της δεκαετίας του '80, καθώς την περίοδο εκείνη υπήρξε μαζική άφιξη οικονομικών, κυρίως, μεταναστών. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας¹⁰ σε πολυπολιτισμική, ή για να είμαστε πιο ακριβείς, η

⁸ Το πρώτο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε το 1976 και είχε σχέση με την προετοιμασία των νέων για τη μετάβαση τους από τη σχολική ζωή στην επαγγελματική ζωή, το πρόγραμμα αυτό συνεχίστηκε και το 1985 ονομάστηκε Petra, το πρόγραμμα Comett ξεκίνησε το 1986, το πρόγραμμα Erasmus το 1987, το πρόγραμμα «Νεολαία για την Ευρώπη» το 1988 και τα προγράμματα Socrates και Leonardo da Vinci ξεκίνησαν το 1995 (Σιπητάνου, 2014, σελ.89-110).

⁹ Για περισσότερα βλέπε: Μπαλασσά -Φλέσα, Ε. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

¹⁰ Η νεωτερικότητα που εμφανίζεται από τον 18^ο μέχρι και τον 20^ο αιώνα, με τη Βιομηχανική Επανάσταση και την επικράτηση του καπιταλιστικού συστήματος, κυριαρχεί ο λόγος της αναγνώρισης της ατομικής ιδιοκτησίας και του σαφούς καθορισμού των εθνικών συνόρων (Bauman&Bordoni, 2016). Από τα τέλη του 20^{ου} και στις

(αναγκαστική) αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού (μετά το 1990), έφερε νέα δεδομένα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και παράλληλα, έντονες πιέσεις και απαιτήσεις για μια μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, που μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ακολούθησε μια πολιτική ομογενοποιητικού χαρακτήρα και αγνόησε τη μεγάλη πολιτισμική ετερογένεια που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία, αντί να την αξιοποιήσει σαν πηγή πολιτισμικού εμπλούτισμού, σταδιακά άλλαζε χαρακτήρα και από μονοπολιστισμικό μετατράπηκε σε πολυπολιτισμικό. Ο εθνικ(ιστικ)ός λόγος που ήταν κυρίαρχος και παρέβλεπε οποιαδήποτε ετερότητα (γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική) υπήρχε ως τότε, γινόταν διαπολιτισμικός. Το ελληνικό κράτος, που ήταν ιδεολογικά κατασκευασμένο στο δόγμα της εθνικής ομοιογένειας που είχε σχέση με την κοινή φυλετική καταγωγή και όχι με την κοινή εντοπιότητα (Νικολάου 2000, Haas 2008, Gomolla & Radtke 2002), που με τη στάση του αυτή βοήθησε στη δημιουργία της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και συνέβαλε στις διακρίσεις των αλλοδαπών στην Ελλάδα, έπρεπε να πάρει μέτρα μπροστά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στη Ελλάδα - 300% σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα στη δεκαετία 1985-1995 (ΥΠΑΙΘΑ¹¹-ΠΟΔΕ¹², 2003). Οι αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές κατά την περίοδο εκείνη αποτελούσαν το 10% του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων και προέρχονταν από 45 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες (Τρούκη, 2005:31-39). Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 83% προερχόταν από την Αλβανία και ακολουθούσαν οι μαθητές από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (8,5%), ενώ στο ελληνικό σχολείο φοιτούσαν μαθητές και από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2,3%), αλλά και μαθητές προερχόμενοι από χώρες της Ασίας (2,4%) (Νικολάου, 2000).

Αρχικά η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση επιχειρείται με την εισαγωγή των μαθητών στις κανονικές τάξεις μαζί με τους γηγενείς μαθητές και την παροχή σ' αυτούς επιπλέον διδακτικής υποστήριξης με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ή εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Σε αρκετές περιπτώσεις ακολουθείται μία διαφοροποιημένη εκπαίδευση εξατομικευμένης μορφής, μικρής διάρκειας, ωστότου οι αλλοδαποί μαθητές να κατακτήσουν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας (επικοινωνίας) της χώρας υποδοχής, προκειμένου να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

αρχές 21^{ου} αιώνα εδραιώνεται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και γεννάται η μετανεωτερική κοινωνία στην οποία αναπτύσσονται οι μετανεωτερικές δομές εντός του υπό διάλυση οικοδομήματος της νεωτερικότητας, κάνοντας λόγο για το κράτος σε μετάβαση (liminalstate) μετά από την κατάρρευση του έθνους-κράτους, την υποχώρηση των αξιών της κοινωνικής συνοχής και της συνεκτικότητας (Taylor, 2010).

¹¹ Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

¹² Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει το θέμα της εκπαίδευσης των επαναπατριζόμενων Ελλήνων για τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ελληνικής ως βασικό μέσο για την διευκόλυνση ένταξης των συγκεκριμένων παιδιών στην ελληνική κοινωνία και οικονομία και εισάγει αρχικά το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής¹³ (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων¹⁴ (Φ.Τ.) για παιδιά παλιννοστούντων με τον Ν. 1404/83, που τροποποιείται αργότερα με το Ν. 1894/90, με βάση τον οποίο εκδίδεται η Υ. Α. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που δίνει τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Τη δεκαετία του '90, η παρουσία ενός αυξανόμενου αριθμού μεταναστών κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και η εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο, αλλάζει, εκ των πραγμάτων, το ελληνικό δημόσιο σχολείο από μονοπολιτισμικό σε «πολυπολιτισμικό» και ωθεί την πολιτεία να εξετάσει συνολικότερα το ζήτημα. Η όλη εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να θεσπιστεί σχετική νομοθεσία, κέντρο της οποίας αποτελεί ο Ν. 2413/96 (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις), στον οποίο, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται (άρθρο 34) «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Τα επόμενα χρόνια η προσέγγιση των πολιτισμικά διαφορετικών (βασικά αλλόγλωσσων) μαθητών από την πολιτεία φαίνεται πως παρουσιάζει μια μικρή μετατόπιση. Στην Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, αν και βασικός προσανατολισμός παραμένει «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» χωρίς καμία παραπέρα επεξεργασία και χωρίς καμία αναφορά σε ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σε παιδιά που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα, η ελληνική γλώσσα αναφέρεται – για πρώτη φορά - ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, τώρα επισημαίνεται η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, εξαγγελία που βέβαια δεν είναι σε θέση να υπερβεί την ευρύτερη σκληρά εθνοκεντρική θέση του ελληνικού δημόσιου σχολείου και γι αυτό δεν θα υλοποιηθεί.

Ένα ακόμα σημαντικό βήμα που ξεκινά στα μέσα δεκαετίας του '90 αναφορικά με την αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή στη τάξη και την προσπάθεια υποστήριξής του, κυρίως όσον αφορά την βελτίωση της ελληνομάθειας, αποτελεί ο σχεδιασμός

¹³ Οι Τάξεις Υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 με το ΦΕΚ 1105 (τ.Β'/4.11.1980) και (Τ.Υ) αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό θεσμό για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη στο σχολείο των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Οι τάξεις υποδοχής και η φοίτηση σε αυτές αφορούσε κυρίως τους Τσιγγάνους και τους παλιννοστούντες μαθητές. Στο διάστημα που μεσολάβησε από το 1980 το νομοθετικό πλαίσιο για τις Τ.Υ τροποποιήθηκε αρκετές φορές. Ο νόμος 3879/2010 εισήγαγε τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με στόχο «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής...».

¹⁴ Το πρόγραμμα των Φ.Τ παρακολουθούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην «κανονική τάξη».

και υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων από το ΥΠΕΠΘ με την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης («Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ): του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Ο Νικολάου (2005:174-180) διαπιστώνει ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες: α) Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, β) Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και γ) Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ευαισθητοποίηση του μαθητών και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα για την πολιτισμική ετερότητα δημιουργούνται αρκετοί φορείς, οι οποίοι έχουν ως στόχο την ένταξη των παιδιών της πολιτισμικής ετερότητας στη χώρα υποδοχής καθώς και ο κατάλληλος εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) έχει ως στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού και στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών αλλά και μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Πουλής, 2014:228):

- Καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εκτός από το ΥΠΕΠΘ και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., και άλλοι φορείς δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως:

1. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), εντός του κύκλου των εργασιών του, πραγματοποιεί έρευνες σχετικές με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και
 - Συντάσσει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Παραδίδει νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγιση της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου, 2005)
 - Εκδίδει δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων
 - Καταρτίζει διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές
 - Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με προγράμματα κατάρτισής τους που υλοποιούνται σε όλη τη χώρα
2. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) διεξάγει έρευνες σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
3. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το οποίο δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.
4. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, αναλαμβάνει την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Επίσης αναλαμβάνει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας και σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, υλοποιεί προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου:2011:116).
5. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), υλοποιεί προγράμματα διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών σε αλλόγλωσσους μαθητές και δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης των Τσιγγάνων (Ο.π. 2011:117).
6. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) πραγματοποιούν προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς.

2.2 Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα.

Την περίοδο 1990 – 2010 εκπονείται από μεγάλο αριθμό ερευνητών (κυρίως πανεπιστημιακών και κυρίως στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων) εκτενής και πολυεπίπεδη έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι έρευνες προχωρούν και παραπέρα, στην παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού για υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα λαμβάνουν χώρα συστηματικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών καθώς και ποικίλες υποστηρικτικές ενέργειες (στήριξη των οικογενειών των μεταναστών μαθητών, παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες, διατύπωση

προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων κλπ).

Η δραστηριότητα αυτή αποτυπώνεται σε μεγάλο αριθμό επιστημονικών δημοσιεύσεων. Αναφέρουμε ενδεικτικά (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000: 26-33):

- σε θέματα μετανάστευσης και εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1993),
- σε ζητήματα σχετικά με την (επαν)ένταξη παλιννοστούντων και μεταναστών (Δαμανάκης 1997, Κοτσιώνης 1997, Μάρκου 1996 & 1997^a),
- σε θέματα που αφορούν την παιδεία των ομογενών και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό (Γεωργογιάννης 1997, Δαμανάκης 1999, ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1997),
- σε θέματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας (Μήτσης 1998, Ιδρυμα Γουλανδρή-Χόρν 1996),
- σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι σε μειονότητες (Βακαλιός 1997, Κανακίδου 1997, Κουζέλης 1997, Χιωτάκης 1997, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 2008, Ασκούνη 2006),
- σε θέματα εθνικής ταυτότητας και ρατσισμού (Γκότοβος 1996 & 1997) καθώς και σε θέματα εθνοκεντρισμού στην ελληνική εκπαίδευση, (Αβδελά 1997, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997),
- σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση (Κάτσικας & Πολίτου 1999, Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος 1993, Τσιάκαλος 1995),
- σε θέματα γλωσσικού αποκλεισμού, σχέσεων μεταξύ "ισχυρών" και "ασθενών" γλωσσών καθώς και στη μελέτη του «λόγου» των «ισχυρών» και «ασθενών» ομιλητών στο σχολείο γλωσσών (Μπουτουλούση 1999, Χατζηδάκη 1996, Χριστίδης 1999),
- σε θέματα επαφής, αμοιβαίου δανεισμού και σύγκρουσης ανάμεσα στις γλώσσες (Χατζησαββίδης 1995) καθώς και σε θέματα γλωσσικής αλλαγής και μετατόπισης (Τσιτσιπής 1999),
- σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση (Σκούρτου 1997) στο ζήτημα των ολιγότερο ομιλουμένων γλωσσών στην Ελλάδα (Σελλά-Μάζη 1997),
- σε θέματα που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις μειονοτικές γλώσσες (Τσιτσελίκης, 1999) τη μειονοτική εκπαίδευση (Μπαλτσιώτης και Τσιτσελίκης, 2001) και τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Γκότοβος 1997, Μουρελάτου 1997),
- σε θέματα χαρτογράφησης γλωσσών (εκτός της Ελληνικής) στο ελληνικό σχολείο (Γιαλαμάς 2005),
- σε θέματα σχέσεων μεταξύ διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας (Καρατζόλα 1999,

Γκόβαρης 2004),

- σε θέματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα (Βαφέα 1996),
- σε καινοτόμα διδακτικά υλικά για την θεματοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και διαπολιτισμικότητας (Ανδρούσου 1996),
- σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μάρκου 1997^β, Φραγκουδάκη, Δραγώνα, Ανδρούσου& Ασκούνη2003).

Πέραν όλων αυτών, που επικεντρώνονται επί το πλείστον στους μαθητές, υπάρχει και ένας μεγάλος όγκος μελετών που επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς: στα προβλήματα που αντιμετώπισαν αναφορικά με τη παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη, στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη, στις ελλείψεις που έχουν πάνω σε αυτούς τους τομείς και τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, ενώ υπάρχει και σημαντικός αριθμός μελετών - κυρίως διδακτορικών διατριβών- πάνω στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Φιλιππάρδου1997, Γακούδη 2000, Τρούκη, 2005).

Η συντριπτική πλειονότητα αυτών των ερευνών/μελετών εκπονείται από πανεπιστημιακούς και διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα του τι καλούνται να κάνουν στο σχολείο, εκπλήσσονται αρνητικά και αντιδρούν όταν διαπιστώνουν ότι χρειάζεται να αποκλίνουν από το δόκιμο και καθιερωμένο μέχρι τότε μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο (Δαμανάκης, 1997, Λιακοπούλου, 2006), δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και γι αυτό συχνά αυτοσχεδιάζουν (Μπόμπας, 1997, Νικολάου, 2000, Χιωτάκης, 2002, Γεωργογιάννης, 2004, Γκόβαρης, 2005, Καρατζιά & Σπινθουράκη 2005, Μάγος, 2005, Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005).

Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), στη διεπιστημονική μελέτη τους με τίτλο «Τι είν’ η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση» (1997: 344-400), μελετώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, βιβλία, επιλογές ένθετων κειμένων, χάρτες, σχολικές εορτές κλπ) διαπιστώνουν ότι αυτό είναι σκληρά εθνοκεντρικό. Παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν την εθνική τους ταυτότητα και να ενισχύουν την εθνική τους συνείδηση δίνοντας έμφαση στην υπεροχή του ελληνισμού. Επίσης διαπιστώνουν την ανησυχία και τον φόβο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής ομοιογένειας και του ελληνικού πολιτισμού, ενώ ο εκπαιδευτικός τους λόγος δεν καταφέρνει να ξεφύγει από την ιδέα της αδιαίρετης ομοιογένειας και παρουσιάζει τάσεις ξενοφοβίας και απομονωτισμού. Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μετανάστες γενικότερα οι Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997: 278), διαπιστώνουν πως «οι εκπαιδευτικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν βλέπουν να υπάρχει καμία θετική συνέπεια από την είσοδο στη χώρα αλλοεθνών από φτωχότερες χώρες, μεταναστών ή προσφύγων».

Μετατοπίζοντας τη ματιά μας από τους μελετητές των εκπαιδευτικών στους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι, κατά την περίοδο αυτή (1990 – 2010), και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται έντονα και κινητοποιούνται, καθώς διαπιστώνουν ότι ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και τα ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με αυτό, επιβάλλουν την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη λήψη πρωτοβουλιών που θα υποστηρίξουν την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στην τάξη. Παράλληλα, αρκετοί διαπιστώνουν ότι μέρος της διαδικασίας αυτής αποτελεί και η αλλαγή αντιλήψεων καθώς και ο σεβασμός της πολιτισμικής διαφοράς από συμμαθητές, δασκάλους και γονείς – διαδικασία που μαζί με την τεχνική έχει και μια πολύ σημαντική πολιτική και ιδεολογική διάσταση.

Καθ' όλη τη δεκαετία του 1990, το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) διοργανώνει, συχνά σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ) μια σειρά συνεδρίων, με κύριο σκοπό την έκφραση του προβληματισμού, την καταγραφή των απόψεων και την κατάθεση των διεκδικήσεών της. Παράλληλα, βλέπουμε ότι δημοσιεύονται από δασκάλους στο Επιστημονικό Βήμα (επιστημονική επιθεώρηση που εκδίδει η ΔΟΕ) δεκάδες άρθρα σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, τη γλωσσική διδασκαλία, τη διγλωσσία, τα σχολικά βιβλία, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κλπ, ενώ στις Γενικές Συνελεύσεις των αντιπροσώπων της ΔΟΕ γίνονται εκτενείς συζητήσεις, διατυπώνονται απόψεις (των παρατάξεων αλλά και μεμονωμένων συμμετεχόντων), και λαμβάνονται αποφάσεις για αιτήματα και διεκδικήσεις πάνω σε μια σειρά σχετικά ζητήματα όπως:

- τη συνεργασία σχολείων και πανεπιστημίων πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΔΒ 2002, τεύχος 1113:6).
- την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη (ΔΒ 1996, τεύχος 1081:7).
- τα αναλυτικά προγράμματα στα διαπολιτισμικά σχολεία (ΔΒ 1996, τεύχος 1085:7).
- την έμπρακτη κατοχύρωση της ελεύθερης πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στο σχολείο (ΔΒ 1990, τεύχος 1023:19-20).
- τα προγράμματα για ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς (τσιγγανόπαιδες, μουσουλμανόπαιδες, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς) (ΔΒ 1994, τεύχος 1070:6-7).
- τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους και γενικότερα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (ΔΒ 1998, τεύχος 1093:25).
- την ανάγκη διοργάνωσης επιμορφώσεων και σεμιναρίων, που θα απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς με στόχο την ενημέρωση και τον τονισμό της δυνατότητας και της ανάγκης συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ΔΒ 1996, τεύχος 1081:11).

- την ανάγκη εκσυγχρονισμού παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και την εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, έτσι ώστε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ν' ασχολούνται απρόσκοπτα με την εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΒ 1994, τεύχος 1070:6-7).

Εδώ βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι συχνά υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικές αναγνώσεις της πραγματικότητας και διαφορετικές προτάσεις για τη διαχείριση των ζητημάτων και την κάλυψη των αναγκών (ΔΒ 2002, τεύχος 1117:9).

Επίσης, εδώ πρέπει ακόμα να επισημάνουμε ότι οι κατά περίπτωση διαφοροποιήσεις στις τοποθετήσεις και παραπέρα στο «λόγο» των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τις διαφορετικές πολιτικο-ιδεολογικές αφετηρίες και επεξεργασίες και συνεπώς τις διαφορετικές αξιοδοτήσεις και τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα

Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα έγινε ορατή με την εμφάνιση ανθρώπων με γλώσσα και πολιτισμό διαφορετικό από τον κυρίαρχο, κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τη μαζική άφιξη μεταναστών από τα Βαλκάνια και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ή για να είμαστε ακριβέστεροι η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, έφερε μαζί της και το ερώτημα του πώς και κατά πόσο, με τι ρυθμούς και σε ποια κατεύθυνση αυτή η νέα κατάσταση στην κοινωνία θα οδηγήσει σε ανάλογη μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες.

Η πολυπολιτισμική, αν μπορούμε να την ονομάσουμε έτσι, ελληνική κοινωνία στις αρχές του 1990, αντανακλάται και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο δημόσιο σχολείο, μεγάλος μέρος του οποίου είναι μαθητές που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας, αλλά και μαθητές, παιδιά Ελλήνων πολιτών με πολιτισμό διαφορετικό από τον κυρίαρχο, όπως οι Ρομά.

Οι αυξανόμενοι αριθμοί φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο οδηγεί στο να αναγνωριστούν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και θέτει επί τάπητος ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ένταξη των παιδιών στο σχολείο ώστε να εξασφαλιστούν συνθήκες κοινωνικής συνοχής, σεβασμού και αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλότητας. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, καθώς και προγραμμάτων αποδοχής της διαφορετικότητας, αποτελούν βασικά στοιχεία για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βράτσαλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής επερότητας: Ζητήματα μάθησης. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54, 26-33.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεττάκης, Μ. (2002). Εισροή μεταναστών και υπογεννητικότητα 1991- 2000. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (2003). Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (επιμ.) (2007). Αδήλωτη απασχόληση και «νομιμοποίηση» των μεταναστών. Η πρόκληση της μεταναστευτικής πολιτικής. INE ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. Αθήνα: Μελέτες Νο 27.
- Kymlicka, W. (2012). Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες. Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2007). Εθνικισμός και ιστορία εκπαιδευτικής πολιτικής: η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945-1975. (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). Μετανάστες και Μετανάστευση. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011), Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Πουλής, Π. (2014). Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Πουλοπούλου – Έμκε, Ή. (2007). Η μεταναστευτική πρόκληση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ρομπόλης, Σ., (2007). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Sapounakis A. (2002), «Migration and Access to housing in Greece», *Immigration and Homelessness*, winter 2002, pp. 3-14.
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Αθήνα: KEMO & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, σ. 417-447.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (1997). Τι είν’ η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση

Training in school-based mediation

Ενφροσύνη Χαραλαμπίδην, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης,
echarala@sch.gr

Effrosyni Charalampidou, Directorate of Primary Education of Drama, Education Counselor,
echarala@sch.gr

Abstract: The term “conflict” signifies the juxtaposition of two or more persons because of their different viewpoints. Conflict is a usual incident of everyday life. The involvement of students in conflict situations promotes the process of development and learning. Through wise conflict management students can have an opportunity to develop skills and methods of thinking. The aim of this essay is the development of a programme in order to train students in school-based mediation. The educational programme is designed to train students in communication skills peaceful settlement of conflicts and in undertaking the role of school mediator. The programme has a duration of six hours and includes theoretical learning, experiential activities and conversation cycles. In the first part students recognize conflict, develop communication skills and learn conflict resolution strategies. The second part deals with training students in the process of school-based mediation and the role of the teacher. The third part refers to the evaluation of the programme and the benefits that follow school-based mediation. The development of the particular programme gives students the opportunity to develop life skills, to turn conflict into agreement and create the new co-operative school.

Keywords: communication skills, conflict resolution strategies, school-based mediation

Περίληψη: Με τον όρο σύγκρουση εννοείται η αντιπαράθεση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων λόγω διαφορετικών απόψεων. Η σύγκρουση αποτελεί φαινόμενο της καθημερινής ζωής. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε σύγκρουση περιλαμβάνεται στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης. Ο ορθός χειρισμός μιας σύγκρουσης αποτελεί ευκαιρία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τρόπων σκέψης. Στόχος αυτής της εργασίας ήταν η ανάπτυξη ενός προγράμματος για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη σχολική διαμεσολάβηση. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να εκπαιδεύσει τους/τις μαθητές/τριες σε δεξιότητες επικοινωνίας, ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και στην ανάληψη του ρόλου του σχολικού διαμεσολαβητή. Το πρόγραμμα είναι διάρκειας έξι ωρών και περιλαμβάνει θεωρητικές γνώσεις, βιωματικές δραστηριότητες και κύκλους συζητήσεων. Στο πρώτο μέρος οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σύγκρουση, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και γνωρίζουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στην αξιολόγηση του προγράμματος και στα

οφέλη που προκύπτουν από τη σχολική διαμεσολάβηση. Η ανάπτυξη του προγράμματος δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, να μετατρέψουν τη σύγκρουση σε συμφωνία και να δημιουργήσουν το συνεργατικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες επικοινωνίας, στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, σχολική διαμεσολάβηση

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι η διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ανθρώπων και αποτελεί μέρος της ανθρώπινης φύσης. Δύο άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις και συχνά η σθεναρή διεκδίκηση της δικής τους όποψης καταλήγει σε σύγκρουση. Οι Hocker, Berry και Wilmot, (2022) εξισώνουν την έννοια της διαμάχης με την έννοια της σύγκρουσης, δηλαδή τις διαφορές σε ιδέες, αρχές, αξίες, επιδιώξεις που δεν μπορούν να συγκεραστούν και οδηγούν σε αδιέξοδο. Κατά τη σύγκρουση κάθε πλευρά επιδιώκει να ικανοποιήσει τους προσωπικούς της στόχους αδιαφορώντας για την άλλη πλευρά, καθώς και για τις συνέπειες που θα επιφέρει. Οι Masters και Albright (2002) αναφέρονται στη σύγκρουση αναδεικνύοντας την αλληλεξάρτηση των διαφωνούντων μερών, επειδή για να επιλυθεί η σύγκρουση θα πρέπει οι δύο πλευρές να έρθουν σε συμφωνία.

Η σχολική μονάδα είναι ένας περίπλοκος οργανισμός και οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Οι συγκρούσεις μπορούν να προκληθούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, μεταξύ εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών (Ανδρέου κ.ά., 2016α). Οι Παντελοπούλου κ.ά. (2019) επισημαίνουν ότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, στον οποίο πολλοί άνθρωποι συνυπάρχουν και συνεργάζονται. Είναι επόμενο να εμφανίζονται διαφωνίες, ανταγωνιστικές τάσεις και συγκρούσεις. Οι ίδιοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων και τη συχνότητα που αυτές εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η αντιπαράθεση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, η ανεπάρκεια πόρων αλλά και η σύγκρουση ρόλων είναι οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων. Τα αποτέλεσματα από έρευνα που πραγματοποίησε ο Jubran (2017), ο οποίος μελέτησε τις συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων σε σχολεία της Ιορδανίας, έδειξαν ότι οι συγκρούσεις σχετίζονται περισσότερο με τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών και την αρνητική σχέση που έχουν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί με τη διεύθυνση του σχολείου.

Οι Ρουμπάνη και Ζήκας (2007) ορίζουν τη σύγκρουση αναφερόμενοι στον ορισμό που δίνεται στο εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων του H.R. Edu Services Human Rights and Education Network με τίτλο Διαμεσολάβηση Συνομήλικων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία «Η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση, για την οποία δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική λύση. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο μέρος της ζωής και μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση. Όσο πιο νωρίς αντιμετωπίζεται μια σύγκρουση τόσο το καλύτερο, επειδή οι άνθρωποι έχουν

ακόμα τον έλεγχο των συναισθημάτων τους» (στο Ανδρέου, κ.ά., 2016α, σ. 3).

1. Δεξιότητες επικοινωνίας

«Επικοινωνία είναι η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών, από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς» (Μπαμπινιώτης, 2012, σ. 649). Η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Η λεκτική αναφέρεται στη χρήση γραπτών ή προφορικών μηνυμάτων, ενώ η μη λεκτική περιλαμβάνει όλα τα μηνύματα που εκφράζουμε χωρίς τον λόγο, δηλαδή τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, την ένδυση, τη βλεμματική επαφή, τις γκριμάτσες (Τραυλός, 2016). Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί το 7% της επικοινωνίας. Βασική μορφή επικοινωνίας είναι η μη λεκτική που μπορεί να επιδρά στους άλλους σε επίπεδο συναισθημάτων και σκέψης (Κανδυλάκη, 2008).

Υπάρχουν πολλές τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και μεταξύ αυτών είναι οι ακόλουθες. Βασική τεχνική επικοινωνίας είναι οι ερωτήσεις κλειστού αλλά κυρίως ανοιχτού τύπου, που δίνουν τη δυνατότητα στο συνομιλητή να αναπτύξει τη σκέψη του. Η προσεκτική ακρόαση-παρακολούθηση αναπτύσσεται μέσω της οπτικής επαφής, με τη γλώσσα του σώματος, το φωνητικό ύφος και την ικανότητα να παρακολουθούμε χωρίς να διακόπτουμε τον ομιλητή (Ivey, Gluckstern & Ivey, 2009). Η επόμενη σημαντική τεχνική είναι η ενεργητική ακρόαση, δηλαδή η κατανόηση όσων ακούμε (Verderber, 1998). Η ενεργός ακρόαση πετυχαίνεται μέσω της παράφρασης, δηλαδή της επαναδιατύπωσης των λόγων του ομιλητή επισημαίνοντας την ουσία των λόγων του. Με την τεχνική της αντανάκλασης του συναισθήματος ο ακροατής αναζητά το συναίσθημα που κρύβεται πίσω από τα λόγια του ομιλητή και το αντανακλά με την απάντησή του (Μαλικιώση, 2017). Μια πολύ σημαντική τεχνική είναι της ενσυναίσθησης. Είναι η ικανότητά μας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, δηλαδή σαν να φοράμε τα παπούτσια του άλλου.

Οι ακατάλληλες εκφράσεις του λόγου, όπως η προσταγή, η κριτική, η αδιακρισία, η γελοιοποίηση, η απειλή, η αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία, όπως η αποδοκιμασία με γκριμάτσες ή με τη στάση του σώματος ή της κεφαλής αποτελούν εμπόδια στην επικοινωνία και καταλήγουν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας αμβλύνουν τις πιθανές συγκρούσεις και δυναμώνουν το άτομο για να αναπτύξει τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων. Η εκπαίδευση στις τεχνικές επικοινωνίας είναι βασικό στοιχείο στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης και η σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων τεχνικών αποτελεί προϋπόθεση για την θετική εξέλιξη μιας διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων.

2. Η έννοια και οι στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μια εναλλακτική τεχνική επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών στο σχολείο. Η συμμετοχή των αντικρουόμενων

μερών είναι εθελοντική και Είναι μία η επίλυση προκύπτει μέσω των προτάσεων που τα ίδια τα μέρη προτείνουν και συμφωνούν (Θάνος, 2017). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010: 60-61) η έννοια της σχολικής διαμεσολάβησης ορίζεται «ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του λεγόμενου διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας». Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί και μία μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης επειδή αποσκοπεί στην επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ του φορέα της πρόκλησης της συμπεριφοράς (θύτη) και του αποδέκτη (θύμα) και την αποκατάσταση των σχέσεων, ώστε να ενταχθεί ο δράστης στην κοινωνία (Θάνος, 2019). Όλη η διαδικασία διενεργείται σ' ένα πλαίσιο ισοτιμίας, σεβασμού, εχεμύθειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής του διαφορετικού. Στοχεύει στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των αντικρουόμενων πλευρών επιδιώκοντας ένα δίκαιο αποτέλεσμα. Είναι μία κλιμακούμενη διαδικασία και σύμφωνα με την Pynchon (2012) μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε μικρά όσο και σε μεγάλα προβλήματα.

- Η διαμεσολάβηση εντός του σχολείου εκτός από την επίλυση μιας σύγκρουσης και εύρεσης αποδεκτής κοινής λύσης προσθέτει και επιπλέον οφέλη στα αντιπαρατιθέμενα μέρη, στον διαμεσολαβητή και γενικότερα στη σχολική κοινότητα μεταξύ των οποίων είναι:
- Η μείωση πειθαρχικών προβλημάτων και η απελευθέρωση εκπαιδευτικών από τον ρόλο της «αστυνόμευσης» των μαθητών.
- Η μείωση των βίαιων και αντικοινωνικών συμπεριφορών και αποφυγή διάλυσης των φιλικών σχέσεων.
- Η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης και η ανάπτυξη του εποικοδομητικού διαλόγου για την εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων.
- Η ανάπτυξη στους μαθητές και στις μαθήτριες με δεξιότητες και στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρούσεων μέσα και έξω από το σχολείο.
- Η απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης, καθώς και η κατανόηση για τα προβλήματα που απασχολούν τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
- Η βελτίωση γενικά της σχολικής καθημερινότητας (Αρτινοπούλου, 2010; Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

3. Επιλογή διαμεσολαβητή και χώρου διαμεσολάβησης

Οι Johnson και Johnson (1996) πρότειναν διαφορετικές ταξινομήσεις για την επιλογή μαθητών διαμεσολαβητών. Η carde προσέγγιση είναι ο πιο εφαρμόσιμος τρόπος εκπαίδευσης για σχολικούς διαμεσολαβητές. Σε αντίθεση με την ολιστική προσέγγιση που επιλέγεται όλος ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου στη carde επιλέγεται ένας αντιπροσωπευτικός αριθμός

μαθητών. Η αρχική ομάδα των μαθητών/τριών καλό είναι να έχει έως 15 μαθητές/τριες και σταδιακά μπορεί να αυξάνεται.

Για την επιλογή των διαμεσολαβητών τίθενται ορισμένα κριτήρια που αντιπροσωπεύουν το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, όπως το φύλο, η εθνικότητα το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Επιπλέον οι διαμεσολαβητές πρέπει να έχουν ορισμένες ικανότητες, όπως θέληση και γνώση της διαδικασίας, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, συνεργασία, στοιχεία αλτρουισμού. Για την πρώτη εφαρμογή της εκπαίδευσης στη σχολική διαμεσολάβηση η ομάδα μπορεί να αποτελείται από μαθητές από όλο το σχολείο ή μία τάξη. Εάν προέρχονται από όλο το σχολείο θα πρέπει να γίνει επιλογή. Ένα κριτήριο είναι η πρόταση των εκπαιδευτικών, η αυτοπρόταση των μαθητών και σε περίπτωση υπέρβασης του επιθυμητού αριθμού να διενεργηθεί κλήρωση.

Ο χώρος της διαμεσολάβησης πρέπει να είναι ουδέτερος, φωτεινός και ευχάριστος. Εάν δεν υπάρχει δυνατότητα να διαμορφωθεί ένας τέτοιος χώρος, τότε προτείνεται να χρησιμοποιηθεί κάποιος που θα είναι μακριά από το πεδίο της σύγκρουσης και θα έχει τα προηγούμενα χαρακτηριστικά. Εκεί θα αναρτηθούν σε εμφανές σημείο και οι κανόνες της διαμεσολάβησης (Ανδρέου κ.ά.. 2016β).

4. Εκπαίδευση μαθητών στη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης

Σύμφωνα με την Ανδρέου κ.ά. (2016α) υπάρχουν επτά βήματα για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, αλλά είναι χρήσιμο να προστεθεί στο τέλος και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της συμφωνίας (Καραγκιόζης & Παπακίτσος, 2016). Αυτά τα βήματα είναι γραμμένα σε εμφανή σημείο στον χώρο που πραγματοποιείται η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών/τριών.

1º Κανόνες διαμεσολάβησης

Ο διαμεσολαβητής συστήνεται και καλωσορίζει τους/τις διαφωνούντες μαθητές/τριες. Ξεκαθαρίζει ότι εθελοντικά συμμετέχει στη διαδικασία και ότι ο σκοπός της διαμεσολάβησης είναι να βοηθήσει να αναγνωρίσουν το πρόβλημα, να κατανοήσουν τη θέση κάθε πλευράς και να προσπαθήσουν να βρουν μία λύση που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. μια λύση που να σας ικανοποιεί και τους δύο. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας η θέση ντου θα είναι ουδέτερη. Ο διαμεσολαβητής πριν προχωρήσει τη διαδικασία της διαμεσολάβησης ζητά από τις δύο πλευρές να συμφωνήσουν ότι θα τηρήσουν τους παρακάτω κανόνες. Εάν δεν αποδεχθούν αυτή τη δέσμευση, η διαμεσολάβηση διακόπτεται. Ενδεικτικοί κανόνες σύμφωνα με την Ανδρέου κ.ά. (2016, σ. 70) είναι:

- i. «Δεν θα διακόπτετε ο ένας τον άλλο, συμφωνείτε;
- ii. Δεν θα βρίσετε, δεν θα κοροϊδέψετε, δεν θα απειλήσετε και δεν θα χτυπήσετε ο ένας τον άλλο, συμφωνείτε;

- iii. Όταν είναι η σειρά σας να μιλήσετε θα πρέπει να πείτε την αλήθεια/να είστε όσο πιο ειλικρινείς γίνεται, συμφωνείτε;
- iv. Συμφωνείτε ότι θα προσπαθήσετε να βρείτε λύση στη διαφωνία;
- v. Δεν θα πείτε σε κάποιον άλλον αυτά που θα πούμε εδώ, συμφωνείτε;

2º Τα παιδιά αφηγούνται την ιστορία της διαφωνίας τους

Ο διαμεσολαβητής ζητά από τα παιδιά να αποφασίσουν ποιος θα μιλήσει πρώτος και με τις ερωτήσεις του τον/την βοηθά να αφηγηθεί την ιστορία της διαφωνίας. Ενδεικτική ερώτηση μπορεί να είναι «Πες μας τι έγινε και πώς ένιωσες». Κατά διαστήματα ο διαμεσολαβητής ζητά διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπως «Τι εννοείς όταν λες; - Δεν είμαι σίγουρος/η αν κατάλαβα καλά τι εννοείς όταν λες...» και επαναδιατυπώνει αυτά που ακούει για να νιώσει το παιδί ότι τον ακούνε και από την άλλη να επιβεβαιώσει ότι τα κατάλαβε σωστά. Επαναλαμβάνει τη διαδικασία με το δεύτερο παιδί. Στο τέλος αφηγείται το πρόβλημα, όπως το κατάλαβε (Ανδρέου κ.ά., 2016α, σ. 70).

3º Ο διαμεσολαβητής ζητά από τα παιδιά να κάνουν παραχωρήσεις

Ο διαμεσολαβητής ζητά αρχικά από αυτόν που μίλησε δεύτερος στο προηγούμενο βήμα να προτείνει λύσεις για το πρόβλημα που δημιουργήθηκε. Στη συνέχεια ζητά το ίδιο από το άλλο παιδί. Σκοπός των ερωτήσεων είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να είναι δεκτικοί στις αμοιβαίες παραχωρήσεις και να κάμψουν την αρχική τους στάση.

4º Ο διαμεσολαβητής ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν λύσεις

Ο διαμεσολαβητής με κατευθυντήρες ερωτήσεις παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν από μόνα τους λύσεις στο ζήτημα που προέκυψε. Οι λύσεις καταγράφονται και δεν κριτικάρονται. Όσο προχωρεί η συζήτηση τα παιδιά εμβαθύνουν στη σκέψη τους και βάζουν διάφορες λύσεις στο τραπέζι της συζήτησης.

5º Αξιολόγηση των λύσεων

Σε αυτό το βήμα θα αξιολογηθούν οι λύσεις που προτάθηκαν. Ο διαμεσολαβητής βοηθά στην αξιολόγηση των λύσεων και στο τέλος τα παιδιά θα αποφασίσουν ποιες είναι πιο πιθανό να πραγματοποιηθούν και ποιες όχι. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να καταλήξουν αβίαστα στις προτεινόμενες λύσεις.

6º Επιλέγεται μία λύση

Αφού οι μαθητές/τριες σκέφθηκαν κάποιες λύσεις σε αυτό το βήμα θα πρέπει να συμφωνήσουν σε μία που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Με ερωτήσεις ο διαμεσολαβητής βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να φθάσουν σε μία αποδεκτή λύση και από τις δύο πλευρές.

7º Η συμφωνία

Οι μαθητές/τριες, πάντα με την καθοδήγηση του διαμεσολαβητή, καταλήγουν σε μία συμφωνία. Ο διαμεσολαβητής ρωτάει εάν η λύση που βρέθηκε ικανοποιεί και τις δύο πλευρές

και εάν συναισθηματικά νιώθουν ότι η διαμάχη τους έληξε. Εφόσον συμφωνήσουν σε αυτό οι δύο πλευρές οριστικοποιείται η ολοκλήρωση της διαμεσολάβησης. Υπενθυμίζει ο διαμεσολαβητής ότι δεν πρέπει να διαρρεύσει το περιεχόμενο της διαμεσολάβησης και τους συγχαίρει για την προσπάθεια που κατέβαλαν και για τη λύση που πέτυχαν. Η συμφωνία καταγράφεται χωρίς να αναφέρεται το περιεχόμενο της διαδικασίας και κοινοποιείται στη διεύθυνση του σχολείου (Καραγκιόζης & Παπακίτσος, 2016).

8^ο Αξιολόγηση της συμφωνίας

Είναι χρήσιμο για όλους και για την επιτυχία της διαδικασίας να ξανασυναντηθούν οι δύο πλευρές με τον διαμεσολαβητή μετά από μία εβδομάδα για να επιβεβαιώσουν εάν τηρήθηκε η συμφωνία. Αυτή η συνάντηση εκτός από την αξιολογική της αξία, δίνει την ευκαιρία εμπέδωσης μιας διαδικασίας και υιοθέτησης δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

5. Αξιολόγηση προγράμματος

Μία εξαιρετική δραστηριότητα για την αξιολόγηση του προγράμματος προτείνουν οι Γρηγοριάδου και Τέλλιου (2016). Ο χρόνος που απαιτείται είναι μία διδακτική ώρα και τα υλικά είναι χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι τεσσάρων χρωμάτων και μικρά αυτοκόλλητα στα ίδια χρώματα με τους μαρκαδόρους. Κάθε μαθητής/τρια θα χρειαστεί τέσσερις τετράδες αυτοκόλλητα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Πριν τη συνάντησή μας με τους μαθητές, τις μαθήτριες σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου έχουμε φτιάξει με μαρκαδόρο πέντε ομόκεντρους κύκλους με διαφορετικές διαμέτρους, ώστε ο ένας να βρίσκεται μέσα στον άλλο (Εικόνα 1). Σε κάθε «φέτα» που δημιουργήθηκε, έχουμε γράψει τις παρακάτω φράσεις, ξεκινώντας από τον «πυρήνα»:

1. Συμφωνώ απόλυτα
2. Συμφωνώ
3. Διαφωνώ
4. Διαφωνώ τελείως

Επάνω στον ίδιο μεγάλο κύκλο, με μαρκαδόρο άλλου χρώματος, έχουμε φτιάξει έναν σταυρό έτσι ώστε ο κύκλος να χωρίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια. Έξω από κάθε τεταρτημόριο, έχουμε γράψει τις παρακάτω προτάσεις, με διαφορετικό χρώμα την καθεμιά (χρησιμοποιούμε ένα χρώμα για κάθε ερώτηση):

1. Κατανόησα καλύτερα πώς λειτουργώ σε μία κατάσταση σύγκρουσης.
2. Ανακάλυψα αποτελεσματικότερους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.
3. Αισθάνομαι ότι μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα μία συγκρουσιακή κατάσταση στην οποία εμπλέκομαι προσωπικά.
4. Αισθάνομαι ότι μπορώ να συμβάλλω στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων

ανάμεσα σε συμμαθητές και συμμαθήτριές μου.

Τοποθετούμε το χαρτί αυτό σε εμφανές σημείο στην τάξη. Όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα διαμεσολάβησης, ζητάμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να περάσουν και να κολλήσουν το αυτοκόλλητό τους για κάθε πρόταση (ας πούμε το πράσινο αυτοκόλλητο για την πρόταση που είναι γραμμένη με πράσινο), στη «φέτα» που αντιστοιχεί στον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με την πρόταση (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ τελείως).

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία γίνεται συζήτηση στην ομάδα για τα αποτελέσματα της ομαδικής αξιολόγησης. Οι μαθητές και μαθήτριες που επιθυμούν μπορούν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τις απαντήσεις τους.



Εικόνα 1. Διάγραμμα προγράμματος (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της σύγκρουσης και στους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων αμβλύνει τις μεταξύ τους διαφορές, γιατί δίνει τη δυνατότητα να τις επιλύσουν ειρηνικά. Μία εξαιρετική σύγχρονη τεχνική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδας είναι η σχολική διαμεσολάβηση συνομηλίκων. Μέσω της τεχνικής αυτής οι μαθητές εκτός από την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων αναπτύσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά. Η ζωή του εκπαιδευτικού είναι γεμάτη προβλήματα. Αυτό δεν είναι αρνητικό, γιατί του δίνει την ευκαιρία να αναζητά λύσεις και να νιώθει την ικανοποίηση ότι τα κατάφερε. Όποιος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η ζωή του θα είναι ανέφελη, θα απογοητευτεί (Molnar, & Lindquist, 1999). Οι συγκρούσεις στον σχολικό χώρο είτε κρυφές είτε φανερές είναι μέρος της σχολικής ζωής και δημιουργούν ευκαιρία για μάθηση και ανάπτυξη όχι μόνο της

σχολικής ζωής αλλά και της προσωπικότητας όλων των συντελεστών της, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων. Είναι εφαλτήρια για πρόοδο, για μάθηση, για ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Ενήλικες και παιδιά με την ορθή διαχείριση των συγκρούσεων καταφέρνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να ανακαλύπτουν την ομορφιά της συνεργασίας και της συμφωνίας. Δεχόμενοι να παραχωρήσουν κάτι από αυτά που θέλουν καταφέρνουν να έλθουν σε συμφωνία με τον άλλο και αυτό τελικά προσδίδει χαρά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Hocker, J., Berry, K. & Wilmot, W. (2022). *Interpersonal Conflict* (11th ed). McGraw-Hill.
- Ivey E. A., Gluckstern B. N. & Ivey B. M. (2009). *Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*. (Λ. Μ. Μαλικιώση, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. DOI:10.3102/00346543066004459.
- Jubran, M.A. (2017). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*, 6(1), pp. 1-18. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120200.pdf>.
- Masters, M. F. & Albright, R. R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. Amacom: Special Edition (May 13, 2002).
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Μετ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pynchon, V. (2012, Sep 6). The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School. Forbes. <http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school>.
- Verderber, R. F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ. Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016α). *Επίλυση Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ. Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016β). *Σχολική Διαμεσολάβηση στο Δημοτικό Σχολείο*. Οδηγός. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

- Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση*. Θεωρία, Εφαρμογή, αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2019). *Σχολική διαμεσολάβηση: Μια εναλλακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. Εκπαιδευτική επικαιρότητα*, B(6), 28-36.
- Κανδυλάκη, Α.(2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία: Δεξιότητες και τεχνικές*. Μοτίβο εκδοτική.
- Καραγκιόζης, Κ. & Παπακίτσος Ε. (2016). Διαμεσολάβηση συνομηλίκων: Ένας εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων. Στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ* Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016, (σ. 366-374).
- Μαλικιώση, Λ.-Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Ε' έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παντελοπούλου, Κ., Βλάχου, Ε., Μητροπούλου, Φ. & Μάνεσης, Ν. (2019). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, Σεπτέμβριος 2019 (σ. 407-418).
- Ρουμπάνη, Ν. & Ζήκας Γ. (2007). Διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο. Στο Ανδρέου, κ.ά. (2016a, σ.3). *Επίλυση Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τραυλός, Α. (2016). *Επικοινωνία- Διαχείριση Συγκρούσεων*. Στο διπλή σταδιοδρομία αθλητών/τριών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (σ. 001-100). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Πράξη: Διπλή.

**Ψηφιακές και Συμπεριληπτικές Παιδαγωγικές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών: το
Διδακτικό Μοντέλο "DIPCE"**

Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators: the "DIPCE" Didactic Model

Χριστιάνα Καρτσέλου, M.Ed, MA, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70, xkartselou@yahoo.gr

Christiana Kartselou, M.Ed, MA, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70, xkartselou@yahoo.gr

Abstract: The project entitled "Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators" was designed and implemented in the context of the European program Erasmus+ KA226, under the coordination of the Complutense University of Madrid and with the collaboration of eight partners from four European countries. The project aims to facilitate the inclusion of all students by improving the digital skills of teachers and has led to the creation of four intellectual products (Intellectual Outputs-IO), as utility tools: a teaching model, called DIPCE (IO1) which combines two main areas of modern education, the inclusion and the technology, attempting to effectively integrate them into the teaching-learning process, a guidebook for designing inclusive online courses (IO2), resources to support the implementation of inclusive online practices (IO3) and a repository of inclusive practices (IO4). The research method used was that of action research, with the collaboration of two groups, active teachers and university professors and researchers.

Keywords: Inclusion, didactic model, I.C.T.

Περίληψη: Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA226, με τον συντονισμό του Πανεπιστημίου Complutense της Μαδρίτης και τη συνεργασία οκτώ εταίρων από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το έργο με τίτλο "Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators". Το έργο αποβλέπει στη διευκόλυνση της ένταξης όλων των μαθητών μέσω της βελτίωσης των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και οδήγησε στη δημιουργία τεσσάρων πνευματικών προϊόντων (*Intellectual Outputs-IO*), με χρηστική πρόθεση: ένα διδακτικό μοντέλο, με την ονομασία DIPCE (IO1) το οποίο συνδυάζει δύο βασικούς τομείς της σύγχρονης εκπαίδευσης, τη συμπεριληψη και την τεχνολογία, επιχειρώντας να τα ενσωματώσει αποτελεσματικά στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία, ένα εγχειρίδιο-οδηγό σχεδιασμού συμπεριληπτικών διαδικτυακών μαθημάτων (IO2), πόρους για την υποστήριξη της εφαρμογής διαδικτυακών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (IO3) και ένα αποθετήριο συμπεριληπτικών πρακτικών (IO4). Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της έρευνας δράσης, με τη συνεργασία δύο ομάδων, ενεργών εκπαιδευτικών και καθηγητών πανεπιστημίου και ερευνητών.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληψη, διδακτικό μοντέλο, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Το τέλος της πανδημίας COVID-19 άφησε πίσω της μια σημαντική πρόκληση στο χώρο της εκπαίδευσης η οποία θα πρέπει να ιδωθεί τόσο ως ευκαιρία όσο και ως αναγκαιότητα: τον μετασχηματισμό και την εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω εναρμονισμένων δράσεων και προσεκτικού σχεδιασμού, με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, σε μια αποτελεσματική συμπεριληπτική ψηφιακή εκπαίδευση. Συμπεριληπτική, γιατί η εκπαίδευση, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, οφείλει να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία όλου του μαθητικού πληθυσμού, αίροντας αποκλεισμούς που οφείλονται σε διακρίσεις ως προς τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο καθώς και την αναπτηρία (Ainscow, Dyson&Weiner, 2013). Ψηφιακή επίσης, γιατί η ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση διευκολύνει και υποστηρίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών σε διδακτικά μέσα, εφαρμογές και εργαλεία, ενώ συγχρόνως ευνοεί το σχεδιασμό και τη χρήση καινοτόμων και αποτελεσματικών περιβαλλόντων διδασκαλίας σε διερευνητικό, διαμεσολαβητικό, μεταγνωστικό αλλά και αλληλεπιδραστικό επίπεδο (Δραμιτινού, 2023).

Σε αυτόν τον συνδυασμό τριών τομέων ως ένα συνεκτικό σύνολο, των σύγχρονων τεχνολογιών, των πρακτικών συνεκπαίδευσης και της παιδαγωγικής και διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων στοχεύει και το έργο που θα παρουσιαστεί στο παρόν άρθρο.

1. Παρουσίαση του έργου

1.1. Εισαγωγή

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA226 με τίτλο «Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators» (εφεξής DIPCE) σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε διάρκεια δύο ετών, με τη συμμετοχή οκτώ εταίρων από τέσσερις διαφορετικές χώρες της Ευρώπης: το Πανεπιστήμιο Complutense της Μαδρίτης, το οποίο έχει αναλάβει και τον συντονισμό του έργου, το κέντρο AMPAT στην Ισπανία, το κέντρο NARHU, το σχολείο Su Paisii Hiledarski και το Center for Special Educational Support στη Βουλγαρία, την εταιρεία EUFORA και το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ερμούπολης στην Ελλάδα και την εταιρεία PHOENIXKMBV στο Βέλγιο.

1.2. Γενικοί και ειδικοί στόχοι

Κύρια στόχευση του έργου είναι η βελτίωση και η ενίσχυση των ψηφιακών και συμπεριληπτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλίζεται η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το έργο εστιάζει:

- στον σχεδιασμό και την υλοποίηση συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης και

διδακτικών δραστηριοτήτων που θα αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία

- στον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τον ψηφιακό μετασχηματισμό της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (διδακτικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες, ψηφιακά μέσα κ.λπ)
- στη δημιουργία δεσμών συνεργασίας μεταξύ σχολείων, πανεπιστημίων, κέντρων ειδικής αγωγής, επαγγελματιών και οργανισμών που ασχολούνται με την αναπηρία
- στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών ώστε να διευκολύνεται η πλήρης ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ευρύτερα στην κοινωνία.

1.3. Πνευματικά προϊόντα

Οι παραπάνω στόχοι οδήγησαν στη δημιουργία τεσσάρων πνευματικών προϊόντων (Intellectual Outputs - IO) τα οποία είναι διαθέσιμα σε πέντε γλώσσες (αγγλικά, φλαμανδικά, ελληνικά, ισπανικά, βουλγαρικά) προς μελέτη και χρήση από κάθε ενδιαφερόμενο στη σελίδα του έργου (<https://www.inclusive-digital-teaching.eu/>).

1.3.1. Ανάπτυξη διδακτικού μοντέλου για την ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στην συμπεριληπτική παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών (IO1)

Το συγκεκριμένο πνευματικό προϊόν αφορά στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός διδακτικού μοντέλου που προωθεί και υποστηρίζει την ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων και συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Το μοντέλο αυτό, που ονομάστηκε μοντέλο DIPCE (Digital and Inclusive Pedagogical Competences of Educators) σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τρεις βασικές διαστάσεις: α) τους παράγοντες που υπεισέρχονται και επηρεάζουν την υιοθέτηση ψηφιακών περιεχομένων και μέσων από τους εκπαιδευτικούς β) τα χαρακτηριστικά των ωφελούμενων ομάδων (μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά κ.λπ.) και γ) τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών πηγών με τα κριτήρια ποιότητάς τους (περιεχόμενο) καθώς και της διαθέσιμης υποστηρικτικής τεχνολογίας (εργαλεία, επίπεδο δυσκολίας χρήσης, κόστος κ.λπ).

1.3.2. Εγχειρίδιο "βήματα για τη μεταφορά ενός διαδικτυακού συμπεριληπτικού μαθήματος" (IO2)

Πρόκειται για έναν πρακτικό οδηγό που παρουσιάζει τον τρόπο εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου του IO1 σε πραγματικά εκπαιδευτικά σενάρια. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο «Βήματα για τη μεταφορά ενός διαδικτυακού συμπεριληπτικού μαθήματος» περιγράφονται λεπτομερώς τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό

της διδασκαλίας του προκειμένου, αφενός να εντάξει και να χρησιμοποιήσει σε αυτή το κατάλληλο, για κάθε διδακτική περίσταση, ψηφιακό περιεχόμενο και αφετέρου να την μετασχηματίσει σε μια ουσιαστικά συμπεριληπτική διδασκαλία, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις μεταξύ των μαθητών.

Το εγχειρίδιο εστιάζει σε τέσσερις (4) βασικούς άξονες που σχετίζονται με την εφαρμογή μιας ψηφιακής συμπεριληπτικής διδασκαλίας:

- τις ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι οποίες παρουσιάζονται και οργανώνονται με βάση το Κοινό Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων για Εκπαιδευτικούς (INTEF, 2017)
- τη σχολική ετοιμότητα, η οποία εξετάζεται ως προς τη μετάβαση στη διαδικτυακή εκπαίδευση μέσα από ένα σταθμισμένο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης
- τους ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους (ακαδημαϊκού περιεχομένου, ψηφιακής παραγωγικότητας, ψηφιακής επικοινωνίας), και τα κριτήρια επιλογής και δημιουργίας τους, σε συνδυασμό με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες
- την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου DIPCE, καθώς το εγχειρίδιο έχει αναπτυχθεί ταυτόχρονα με το διδακτικό μοντέλο, εξηγώντας τον τρόπο εφαρμογής του, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν και τα δύο συνδυαστικά.

1.3.3. Σύνολο εκπαιδευτικών γραφικών και επεξηγηματικών βίντεο για την υποστήριξη της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΙΟ3)

Για την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης δημιουργήθηκε μια σειρά εργαλείων υποστήριξης, διδακτικών γραφημάτων (ψηφιακά, για κινητές συσκευές και εκτυπώσιμα) και επεξηγηματικών βίντεο (μέσω του λογισμικού VideoScribe). Τα εργαλεία αυτά οπτικοποιούν, με ευχάριστο και κατανοητό τρόπο, τα βασικότερα σημεία των προηγούμενων προϊόντων, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό να οργανώσει δημιουργικά και αυτόνομα τη διδασκαλία του με τη χρήση επιλεγμένου υλικού και την υποστήριξη κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων.

1.3.4. Δημιουργία ενός διαδικτυακού ιστότοπου υποστήριξης της ψηφιακής συμπεριληψης (ΙΟ4)

Η εκπαιδευτική πύλη που δημιουργήθηκε λειτουργεί κι αυτή υποστηρικτικά ως προς τον βασικό στόχο του έργου, τη βελτίωση και η ενίσχυση των ψηφιακών και συμπεριληπτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αποτελεί ένα αποθετήριο το οποίο προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση σε πρακτικές ψηφιακής συμπεριληπτικής διδασκαλίας, ψηφιακές διδακτικές εφαρμογές, πλάνα διδασκαλίας, ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, μελέτες περίπτωσης, εγχειρίδια, εργαλειοθήκες και ψηφιακά αποθετήρια ανοιχτού κώδικα. Υπάρχει δυνατότητα

απλής και σύνθετης αναζήτησης με μια ποικιλία κριτηρίων (γλώσσα, χώρα, ονομασία, τύπο εφαρμογής και δραστηριότητας, πρόσβαση και χρήση της εφαρμογής, ομάδα - στόχος μαθητών, εκπαιδευτική βαθμίδα), ώστε να διευκολύνεται η επιλογή του καταλληλότερου, κάθε φορά, υλικού.

1.4. Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της έρευνας δράσης, «μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων στο πεδίο που ερευνάται» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003 στο Κοσμοπούλου, 2022). Οι ερευνητές συνεργάζονται προκειμένου να κατανοήσουν το υπό εξέταση πεδίο, να διαγνώσουν και να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες και τα προβλήματα και τέλος να παρέμβουν με στόχο τη βελτίωσή του (Suarez, 2002).

Στο πλαίσιο του προγράμματος συνεργάστηκαν, με ισότιμους όρους, δύο ομάδες, μία ομάδα «πρακτικών», ενεργών εκπαιδευτικών και μια ομάδα «ακαδημαϊκών» που αποτελείται από καθηγητές πανεπιστημίου και ερευνητές - βασικά χαρακτηριστικά εξάλλου της μεθόδου είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας καθώς και η διασύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, θεωρίας και πράξης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003 στο Κοσμοπούλου, 2022).

Η διαδικασία της έρευνας αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός, χωρίς ωστόσο να διασφαλιστεί μια αυστηρά γραμμική ανάπτυξη των φάσεων αυτών, καθώς πρόκειται για μια διαδραστική διαδικασία.

2. Το διδακτικό μοντέλο DIPCE (ΙΟ1

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Όπως προαναφέρθηκε, το διδακτικό μας μοντέλο αναπτύσσεται στη βάση τριών διαστάσεων: της εκπαιδευσης, της συμπερίληψης και της τεχνολογίας. Ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους και αναπτύσσονται οι διαστάσεις αυτές θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Ως προς τη θεωρητική του βάση, το μοντέλο μας ενσωματώνει στοιχεία από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις κι μεθόδους του εποικοδομισμού, της βιωματικής και της συνεργατικής μάθησης καθώς και της ολιστικής και της αναστοχαστικής διδασκαλίας, οι οποίες, μέσα από τις βασικές τους αρχές, υποστηρίζουν και ενισχύουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Η μάθηση, μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του εποικοδομισμού, συνιστά μια διαδικασία προσαρμογής στην προσπάθεια του ατόμου να δομήσει ενεργά τη νέα γνώση, κι όχι μια παθητική λήψη από το περιβάλλον (Καραγιώργη & Συμεού, 2003). Στην ενεργό συμμετοχή και την ευθύνη του μαθητή για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, μέσω της επίλυσης προβλημάτων και την εφαρμογή ανάλογων δεξιοτήτων εστιάζει και η βιωματική ή διερευνητική μάθηση (Pedaste, Mäeots, Siiman & al, 2015). Στο πλαίσιο της ολιστικής

διδασκαλίας, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες υποστηρίζουν τη νέα γνώση, μέσα από μια διαδικασία στην οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν τη δική τους μάθηση, θέτουν ερωτήματα, συνδέουν διαφορετικά αντικείμενα και κλάδους, χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη σε προβλήματα της πραγματικής ζωής (Mansilla, 2008). Η συνεργατική προσέγγιση προβλέπει την εργασία σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων, η οποία, μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των συμμετεχόντων, οδηγεί στη βελτιστοποίηση της μάθησης όλων των μελών της ομάδας (Χαραλάμπους, 2001). Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αφορά σε σκόπιμες και στοχευμένες διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τη συνολική αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους προσεγγίσεων (NCERT, 2021).

Άμεσα συνδεδεμένες με τις βασικές αρχές των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων, αλλά και με τις αξίες και τις στάσεις των δημιουργών του διδακτικού μοντέλου, είναι οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως προέκυψαν από την αλληλόδραση των δύο αξόνων, της παιδαγωγικής θεωρίας και των αξιών και στάσεων των συντακτών:¹⁵

- Η διαφορετικότητα εμπλουτίζει και ενδυναμώνει όλες τις κοινότητες
- Τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών εκτιμώνται κι είναι εξίσου σεβαστά από όλους
- Όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες
- Η υποστήριξη είναι εγγυημένη και παρέχεται πλήρως σε όλη τη μαθησιακή εμπειρία
- Όλοι οι μαθητές χρειάζονται φιλία και υποστήριξη από συνομηλίκους τους
- Όλα τα παιδιά και οι νέοι εκπαιδεύονται μαζί ισότιμα στις τοπικές τους κοινότητες
- Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ασυμβίβαστη με αποκλεισμούς τόσο εντός όσο και εκτός

Η ανάλυση και η επανερμηνεία των αναφερόμενων αρχών διευκολύνει την κατανόηση και την αποσαφήνιση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του νέου διδακτικού μας μοντέλου. Έτσι, οι αρχές αυτές ορίζονται με έναν πιο ενεργητικό τρόπο, καθώς σχηματοποιούνται σε στόχους, προσδιορίζοντας το σχέδιο δράσης του μοντέλου μας. Οι στόχοι βασίστηκαν στις εργασίες της ομάδας Inclusive Teaching Working Group στο Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης (Center for Teaching and Learning) του Πανεπιστημίου Columbia και μπορούν να ενταχθούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στην παιδαγωγική πρακτική:

- δημιουργία και υποστήριξη παιδαγωγικού κλίματος που προάγει το ανήκειν για όλους τους μαθητές
- ορισμός σαφών προσδοκιών

¹⁵ Όπως εξάλλου επισημαίνει η SamChandrashekhar (2017), Επικεφαλής της Παγκόσμιας Προσβασιμότητας της D2L «Η χωρίς αποκλεισμούς σχεδίαση για μάθηση δεν είναι απλώς ένας τρόπος. Είναι τρόπος σκέψης».

- επιλογή μαθησιακού περιεχομένου μαθημάτων που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και ενισχύει την ένταξη.
- συμπεριληπτικός σχεδιασμός των μαθημάτων.
- αναγνώριση των πεποιθήσεων μας σχετικά με τη διδασκαλία ώστε να μεγιστοποιείται η αυτογνωσία και η δέσμευση μας για ένταξη.

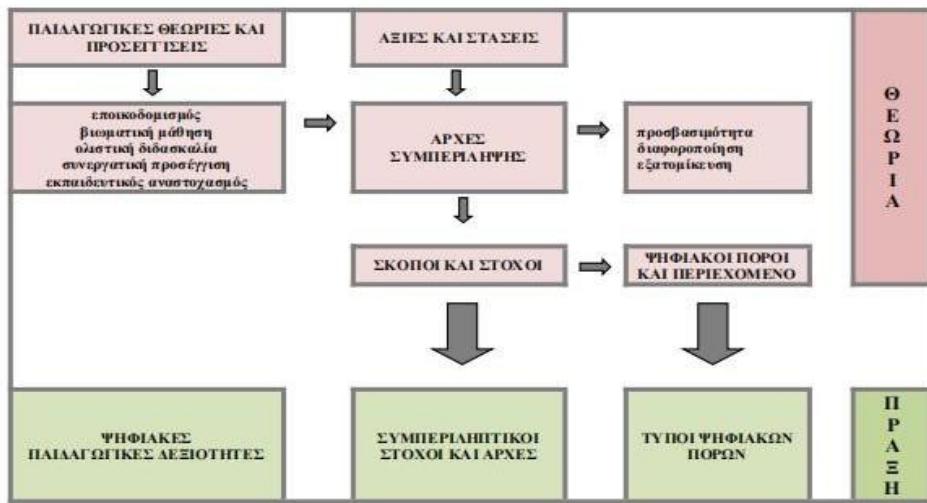
Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών που μπορεί να υποστηρίξει και να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμά της, ξεπερνώντας τα εμπόδια της επικοινωνίας, χωρικά ή χρονικά και διευκολύνοντας την πρόσβαση στην πληροφορία, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων συνθηκών, του τόπου διαμονής, των σωματικών, κοινωνικών ή γνωστικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων. Σε συνδυασμό με τις συμπεριληπτικές αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να συμβάλει στην εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προσαρμοζόμενη κάθε φορά στην ποικιλομορφία των μαθητών σε σχέση με τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (Cotić & Zuljan, 2009).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων (IO2, 2022): α) τα εργαλεία ψηφιακού ακαδημαϊκού περιεχομένου που προσφέρουν πόρους ακαδημαϊκού περιεχομένου ή/και εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες για την εκμάθηση ακαδημαϊκού περιεχομένου ή δεξιοτήτων, β) τα εργαλεία ψηφιακής παραγωγικότητας που επιτρέπουν στους μαθητές για να σχεδιάσουν, να τεκμηριώσουν, να οργανώσουν και να αναλύσουν περιεχόμενο και γ) τα εργαλεία ψηφιακής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να δικτυωθούν ή να παρουσιάσουν πληροφορίες. Ενσωματωμένες σε αυτούς βρίσκονται οι λειτουργίες ψηφιακής υποστήριξης που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ή να επικοινωνήσουν το περιεχόμενο ή/και τις δραστηριότητες που τους παρέχονται. Οι βασικές λειτουργίες μπορούν να χωριστούν σε λειτουργίες οπτικής υποστήριξης, ακουστικής υποστήριξης, μετάφρασης και συνεργασίας.

Η κριτική και δημιουργική χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς διασφαλίζεται με την ανάπτυξη και τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, δηλαδή του συνόλου των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που τους επιτρέπει αφενός να αναζητεί, να δημιουργεί, αλλά και να διαχειρίζεται τους ψηφιακούς πόρους στη διδασκαλία του, αφετέρου να διευκολύνουν και να ενισχύουν τις ψηφιακές ικανότητες των μαθητών τους. Εξάλλου, ένας από τους κύριους στόχους του συγκεκριμένου μοντέλου εστιάζει στις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Η σύνθεση του διδακτικού μοντέλου DIPCE αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1):

Πίνακας 1: Σύνθεση του διδακτικού μοντέλου DIPCE



2.2. Το διδακτικό μοντέλο DIPCE

Σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη του διδακτικού μας μοντέλου (DIPCE εφεξής) ήταν το MultimediaLearningModel του H. Polat (Kozhuharova, Ivanova, 2015), τα κύρια δομικά στοιχεία του οποίου αφορούσαν τρεις κατευθύνσεις, τρεις τομείς καινοτομίας, με την έννοια της προσαρμογής, της βελτίωσης, της ανάπτυξης (Walder, 2014):

α) τεχνολογική καινοτομία: η τεχνολογική ανάπτυξη έχει προκαλέσει σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής μας ζωής. Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει, επίσης, επωφεληθεί από τις καινοτόμες τεχνολογικές προτάσεις, καθώς η τεχνολογία προσφέρει νέα τεχνικά εργαλεία και εκπαιδευτικό υλικό, επηρεάζοντας τις διδακτικές μεθόδους και διαφοροποιώντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παιχνιδοποίηση, εικονική πραγματικότητα και τεχνητή νοημοσύνη, τρισδιάστατη εκτύπωση, υπολογιστικό νέφος κ.α. έχουν ουσιαστικά αλλάξει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

β) οργανωτική καινοτομία: η οργανωτική καινοτομία στην εκπαίδευση αφορά σε νέες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, νέες μεθόδους κατανομής ευθυνών και λήψης αποφάσεων, αλλά και νέων εννοιών στο σχεδιασμό και τη δόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται προς όφελος εκπαιδευτικών και μαθητών. Σχετικές οργανωτικές καινοτομίες αποτελούν για παράδειγμα η δημιουργία κέντρων καινοτομίας, εκδηλώσεις και συνεργασίες με επαγγελματίες, αλλά και η καλλιέργεια, ενίσχυση και προώθηση μιας ανάλογης κουλτούρας και νοοτροπίας μέσα στη σχολική κοινότητα.

γ) παιδαγωγική καινοτομία: η έννοια της παιδαγωγικής καινοτομίας είναι διαρκώς επίκαιρη, καθώς η εκπαίδευση στην εποχή μας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ένα εύρος επαγγελματικών δεξιοτήτων και μια βαθιά κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου. Αν και δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, αφορά μια καλά υπολογισμένη και βιώσιμη θετική αλλαγή

(Tuychieva, 2015), «μια σκόπιμη δράση», σύμφωνα με τον Béchard (2000, στο Walder 2014),

«που στοχεύει να εισάγει κάτι πρωτότυπο σε ένα δεδομένο πλαίσιο, και είναι παιδαγωγική καθώς επιδιώκει ουσιαστικά τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσα σε κατάσταση αλληλεπίδρασης και διαδραστικότητας».

Ωστόσο, η γοργή και συνεχής τεχνολογική ανάπτυξη, η σταδιακή καλλιέργεια των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και η ανάγκη ενίσχυσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οδήγησαν στη βελτίωση και την επέκτασή του παραπάνω μοντέλου σε ένα νέο, το μοντέλο DIPCE, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζεται σε αυτό ένας τέταρτος τομέας καινοτομίας, αυτός της ψηφιακής παιδαγωγικής καινοτομίας καθώς και ο τρόπος εφαρμογής της σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στην εργασία μας παρουσιάζονται και αναλύονται πέντε άξονες στους οποίους η τεχνολογία υποστηρίζει και διευκολύνει την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (πίνακας 2). Καταρχάς η ίδια η μαθησιακή διαδικασία σχεδιασμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, μέσα από εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους μάθησης και νέες μεθοδολογίες που στοχεύουν στη συμπεριληψη και ενισχύουν τις συμμετοχικές μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις. Οι ψηφιακές και τεχνολογικές εξελίξεις προσαρμόζονται στα δεδομένα της τάξης με νέες συσκευές και εργαλεία πολυμέσων που υποστηρίζουν την προσβασιμότητα, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα σε μαθητές με αναπηρία, να μεγιστοποιήσουν τα ακαδημαϊκά τους κέρδη, να επιτύχουν τη μέγιστη απόδοσή τους ή τουλάχιστον να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Alnahdi, 2014). Η τεχνολογία υποστηρίζει την προσβασιμότητα και τη διαφοροποίηση σε επίπεδο περιεχόμενου, υλικών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης (Smith&Throne, 2007, στο Γελαστοπούλου, Κουρμπέτης 2014), έννοιες που συνδέονται με αυτή του «Καθολικού Σχεδιασμού», την επιδίωξη δηλαδή «ενός περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια, εύκολα προσβάσιμου, φιλικού ως προς τη χρήση του και απόλυτα σεβόμενου την ελευθερία και την αυτονομία κάθε πολίτη»(Σουλης, 2013).

Ουσιαστικά αυτή η υποστηρικτική τεχνολογία βοηθά στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία, κάνοντας προσβάσιμα τα περιεχόμενα σπουδών και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η χρήση λογισμικού που απλοποιεί περίπλοκα κείμενα ως προς το περιεχόμενο και τη μορφοποίηση μπορεί να διευκολύνει μαθητές με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου, ενώ η χρήση ενός λογισμικού αναγνώρισης ομιλίας μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στην προφορική συνομιλία/ διάλεξη και την κατανόησή της, μέσω ενός μετεγγραμμένου κειμένου. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Παπαδάτος, Πολυχρονοπούλου, & Μπαστέα, 2014 στο Μέλη, 2023) στα πλαίσια της συμπεριληψης μπορεί να αφορά τόσο τη φυσική πρόσβαση των ατόμων μέσω ειδικών φορητών συσκευών, όσο και τη γνωστική, με την παροχή πολυασθητηριακών ερεθισμάτων και πολυτροπικού

υλικού και την υποστηρικτική, μέσω εφαρμογών, εργαλείων και λογισμικών που παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση.

Ένας δεύτερος, εξίσου σημαντικός τομέας, αφορά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας μέσα από την άμβλυνση των ανισοτήτων και των διαφορών και την ενίσχυση της συμπερίληψης. Οι προσπάθειες για την παροχή περισσότερων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές προϋποθέτουν τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τομέα των ΤΠΕ, δίνοντας έμφαση σε δύο τομείς προτεραιότητας, σύμφωνα με το προτεινόμενο σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Καρκούλη, 2021): την καλύτερη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση με την προώθηση ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των κατάλληλων ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών για τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Η αποτελεσματική ψηφιακή εκπαίδευση απαιτεί λεπτομερή σχεδιασμό και περιλαμβάνει υψηλής ποιότητας υποδομές, συνδετιμότητα και εξοπλισμό, κατάλληλο μαθησιακό περιεχόμενο, εύχρηστα και φιλικά προς το χρήστη εργαλεία και ασφαλείς πλατφόρμες, καθώς και ψηφιακά ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό. Η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων, από την άλλη πλευρά, στοχεύει στην καλλιέργεια των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών από μικρή ηλικία, αλλά και την προώθηση, σταδιακά, προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού, την αντιμετώπιση της διαδικτυακής παραπληροφόρησης και την διασφάλιση της ισότιμης εκπροσώπησης των κοριτσιών και των νέων γυναικών στις ψηφιακές σπουδές.

Στο πλαίσιο της ψηφιακής εκπαιδευτικής καινοτομίας διευκολύνεται και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στη σχολική ζωή. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να είναι ενεργητική, π.χ. παρακολούθηση συνεδριάσεων, εθελοντισμός κ.α. ή/και προληπτική, π.χ. βοηθώντας τον μαθητή στις σχολικές εργασίας, ενημέρωση για τα σχολικά γεγονότα και παρακολούθηση της προόδου του παιδιού (Olmstead, 2013). Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων συμβάλλει θετικά και επιδρά ενισχυτικά όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους, αλλά και στην αντίληψη του σχολικού κλίματος, στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, την ετοιμότητά τους για τις σχολικές εργασίες και τις ακαδημαϊκές τους φιλοδοξίες (Riddle, 2018).

Η τεχνολογία αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων, ιδιαίτερα της προληπτικής συμμετοχής (Riddle, 2018), γεγονός που συμβάλλει, μεταξύ άλλων, και στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης της αναγκαιότητας μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την περίοδο της πανδημίας Covid 19, έδωσε τη δυνατότητα σε αρκετούς γονείς να παρακολουθήσουν πραγματικά τη διδακτική διαδικασία και να αντιληφθούν τις προκλήσεις, τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες μιας πραγματικής τάξης. Η αυξημένη παρουσία των γονέων στη σχολική ζωή δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και ανοιχτής

επικοινωνίας και με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ο τομέας της δικτύωσης και της οικοδόμησης συνεργασιών, που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Εξαιρετικά σημαντική επίσης είναι η θετική συμβολή της τεχνολογίας στον τομέα της δια βίου μάθησης: η ψηφιακή αρχειοθέτηση καθιστά διαθέσιμο και προσβάσιμο το εκπαιδευτικό υλικό, υποστηρίζοντας και διευκολύνοντας τη χρήση του στην μαθησιακή διαδικασία. Η ψηφιοποίηση των αρχείων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να έχουν πρόσβαση σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πόρο ανά πάσα στιγμή, αλλά και να χρησιμοποιούν έναν οργανωμένο τρόπο επιλογής κατάλληλου περιεχομένου για τους μαθητές τους μέσω του Διαδικτύου (Anastoska-Jankulovska&al, 2012). Ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, που περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, ήχο, βίντεο, ψηφιακά έγγραφα ή άλλες μορφές ψηφιακών μέσων, τα ψηφιακά αποθετήρια ή ψηφιακές βιβλιοθήκες όπως ονομάζονται, επιτρέπουν την αποθήκευση περιεχομένου, αλλά και ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων για τη διαχείριση περιεχομένου, όπως π.χ. η αναζήτηση, η κοινή χρήση, η μεταφόρτωση, αλλά και μια σειρά εξειδικευμένων λειτουργιών για τη μακροπρόθεσμη διάθεση τους. Οι επιλογές αυτές τις καθιστούν πλέον απαραίτητες για τις σχολικές κοινότητες, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, υλικά και εμπειρίες μεταξύ τους χωρίς εμπόδια ή περιορισμούς. Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, όπως σχέδια μαθημάτων, φύλλα αξιολόγησης, εκπαιδευτικά σενάρια, παρουσιάσεις κ.α. μπορεί να διαδοθεί ευρέως, να επανασχεδιαστεί με ευελιξία, αντανακλώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού και να τροποποιηθεί από άλλους εκπαιδευτικούς για να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Πίνακας 2: Δομή του διδακτικού μοντέλου DIPCE

	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ
Ενολλακτικοί και δημιουργικοί τρόποι μάθησης	Νέα εργαλεία πολιτισμών που υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα και την προσβασιμότητα	Τάσεις συμμετοχικών και συμπεριληπτικών προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας	Νέα μαθησιακά παραδείγματα, μέθοδοι διδασκαλίας, πρακτικές και δεξιότητες.	Νέες μεθοδολογίες για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, προσαρμόζοντας τις ψηφιακές και τεχνολογικές εξελίξεις σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.
Ατομική επιτέλυμπτη	Αντιμετώπιση διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών, έγκαρη μάθηση, εξαπομνημένη εκπαιδευτική υποστήριξη	Υποστήριξη από ομοτίμους στοχαστικοί οργανισμοί, που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχικότητα	Αύξηση των κινήτρων, κριτικής σκέψης της μάθησης από ομοτίμους	Παροχή ατομικών εσκαριών μάθησης, αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων και διαδικτυακή συμμετοχή
Δικτύωση και οικοδόμηση συνεργασίας	Δημιουργία νέας ταυτότητας, εξρύσεση παρουσίας, ποικιλόμορφη και χωρίς αποκλεισμούς κοινότητα	Κοινότητας μάθησης χωρίς σύνορα, συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και προσωπικού	Συνεργασία, ανταλλαγή γνώσεων και εμπαριών	Συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης της αναγκαιότητας της συμμετοχής εκπαιδευτών
Υποστήριξη ποικιλομορφίας	Γεφύρωση της απόστασης και της διαφοράς μεταξύ των εκπαιδευομένων, χρηματοδότηση των απαιτούμενων εγκαταστάσεων, δημιουργία πλατφορμών/ περιβάλλοντων χωρίς αποκλεισμούς	Διασχιστική συνεργασία, θεσμική ρίθμιση που σέβεται τη διαφορετικότητα, προσβασιμότητα και ένταξη	Εξαπομνηση, διαφοροποίηση	Συνεργασία με τον τομέα της εκπαιδευτικής πληροφορικής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
Ευκαιρίες δια βίου συμπεριληπτικής μάθησης	Πολλαπλά κανάλια για πρόσβαση και συμμετοχή διαφοροποίηση του θέματος και του περιεχομένου	Άνοργα πόροι, προώθηση της διαφάνειας	Ενσυμμάτωση εμπέρικων ζευγών (διαφορετικών προφ.η.) στη θεσμική μάθηση	Προσβασιμότητα και ένταξη για όλους οποιοδήποτε και οποτεδήποτε, αρχειοθετώντας προσβάσιμους πόρους, παρέχοντας έτσι πιο βιώσιμους πόρους για μελλοντικές πρετοβουλίες
Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμός	Ενεργοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αύξηση της προσβασιμότητας, παιχνίδοποίηση	Υποδομής, εκπαιδευτικές πολιτικές, μαθησιακά περιβάλλοντα και κανονισμοί χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες	Ενίσχυση της εκπαίδευσης, αν δεξιοτήτων και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών / λοιπού προσωπικού για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση	Πιο προσβάσιμοι πόροι χωρίς αποκλεισμούς, πλήρες προσβάσιμα περιβάλλοντα.

3. Διάχυση του μοντέλου - συμπεράσματα

Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου συνδέεται με τις δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στους τέσσερις αυτούς τομείς, τον τεχνολογικό, οργανωτικό, παιδαγωγικό και ψηφιακό εκπαιδευτικό τομέα.

Καταρχάς, είναι απαραίτητη η αποτύπωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η ενσωμάτωση των αποτελεσματικών πρακτικών της στη σχολική αίθουσα. Η αποτύπωση δεν αφορά μόνο στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με τον προσδιορισμό των αναγκών και χαρακτηριστικών κάθε μαθητή και των αναγκαίων προσαρμογών, αλλά και στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και η ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης, σχετίζεται άμεσα με ένα ευρύ πλέον φάσμα επιλογών -ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, ψηφιακών εργαλείων και ηλεκτρονικών συσκευών από το οποίο μπορεί να επιλέξει την καταλληλότερη ο εκπαιδευτικός.

Συγχρόνως, καθίσταται αναγκαίος ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με σύγχρονες ψηφιακές συσκευές και συνδέσεις υψηλής ταχύτητας, η διάθεση πλατφορμών εργασίας και η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους καθώς και η παροχή τεχνικής υποστήριξης για κάθε σχολική μονάδα. Τέλος η στελέχωση των σχολικών μονάδων με το απαραίτητο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, η συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς και με την οικογένεια, αλλά και η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι παράγοντες που ενισχύουν και διευκολύνουν την πορεία προς μια ψηφιακή και συμπεριληπτική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Το μοντέλο DIPCE επιχείρησε να συζεύξει δύο βασικούς άξονες της σύγχρονης εκπαίδευσης, τη συμπερίληψη και την τεχνολογία, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τον βασικό παράγοντα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να τον υποστηρίξει στο έργο του. Το μοντέλο, αν και στοχεύει στην παρέμβαση, είναι κατά κύριο λόγο θεωρητικά προσανατολισμένο. Γι' αυτό το λόγο, το δεύτερο πνευματικό προϊόν (IO2) του έργου έχει κυρίως πρακτικό χαρακτήρα, λειτουργώντας ως πρωτόκολλο παρέμβασης προκειμένου να διευκολύνει την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου και μια ολοκληρωμένης ψηφιακής διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools.* Reading: CfBT. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

- Anastoska-Jankulovska, M., Jankulovski, J., & Mitrevski, P. (2012). Accessibility and Inclusion in e-Learning. Στο Markovski, S., & Gusev, M. (Ed) (2012): *Web Proceedings in ICT Innovations 2012*, September 12 – 15, 2012 (469-478). Οχρίδα: Macedonian Society on Information and Communication Technologies. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/233380855_Accessibility_and_Inclusion_in_e-Learning
- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 13 (2), 18-23. Ανακτήθηκε από <http://www.tojet.net/articles/v13i2/1322.pdf>
- Chandrashekhar, S. (2017, Μάιος 18). *What is Inclusive Design for Learning?* [D2L]. Ανακτήθηκε από <https://www.d2l.com/blog/inclusive-design-learning/>
- Cotič, M., & Zuljan, M. V. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*, 35(3), 297-310. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/j4k36afj>
- INTEF (2017). *Common Digital Competence Framework for Teachers – September 2017*. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yfcjheb8>
- Kozhuharova, G., & Ivanova, D. (2015). Didactic models for applying ICT in education. *Trakia Journal of Science*, 13(1), 462–467. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.080>
- Καραγιώργη, Γ., & Συμεού, Λ. (2003). Κονστρουκτιβισμός και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 3, 29-32. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/bdht6xrb>
- Mansilla, V. (2008). Integrative learning: setting the stage for a pedagogy of the contemporary. *PeerReview*, 10 (4), 31. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/secby2sv>
- National Council of Educational Research and Training, (2021). *Reflective Teaching: A handbook towards preparing a Reflective Teacher*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training. Ανακτήθηκε από https://ncert.nic.in/dte/pdf/Reflective_Teaching-13221.pdf
- Olmstead, C. (2013). Using Technology to Increase Parent Involvement in Schools. *TechTrends*, 57 (6), 28-37. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/bdemx6s3>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman L., De Jong, T., Van Riesen, S., Kamp E., Manoli K., Zacharia, Z., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000068>

- Riddle, B. (2018). *Increasing Family Involvement with the Use of Technology* (διπλωματική εργασία). Northwestern College, Iowa. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yzukvhcu>
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Ανακτήθηκε από http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tuychieva, I. (2015). The concept of pedagogical innovation in modern education. *The Advanced Science Journal*, 2015 (5), 87-90. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/29f5yy2z>
- Walder, A. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher Education. *Education Journal* 3(3), 195-202. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/user/Downloads/Conception.pdf>
- Γελαστοπούλου, Μ., Κουρμπέτης, Β. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Αναστασιάδης Π., Ζαράνης Ν, Οικονομίδης Β., & Καλογιαννάκης Μ. *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης - Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4011/3936>
- Δραμιτινού, Ε. (2023). *Αξιοποίηση Σύγχρονων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο για τη Συμπερίληψη Όλων των Μαθητών-τριών* (διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yvkdw4b3>
- Καρκούλη, Μ. (2021). *4η Βιομηχανική Επανάσταση: Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Προκλήσεις και Ευκαιρίες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/mtvuurab>
- Κοσμοπούλου, Π. (2022). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την χρήση Τ.Π.Ε. με στόχο την ανάπτυξη της πολιτειότητας - Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Ε' Δημοτικού* (διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3256646/file.pdf>
- Μέλη, Κ. (2023). *Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικών λογισμικών για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της συμπερίληψης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/2s3h8yay>
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/mrdfnnew>
- Χαραλάμπους, Ν. (2001). Τι είναι συνεργατική μάθηση. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Τρόποι αλληλεξάρτησης. *Συνεργατική Παιδεία*, 1, 3-13. Ανακτήθηκε από <https://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>

Counseling and Vocational Counseling in Secondary Education for Socially Vulnerable Groups

Thomas Stratakis, *Pesyp Aspete , BA Economics, Career Counselor, thomastratakis@gmail.com*

Eleftheria Sfakianaki, *Aspete, Scientific Associate, Dr of Social Psychology, esfakian@ath.forthnet.gr*

Abstract: The diverse composition of the society confronts individuals from socially vulnerable groups with multitude problems. Counseling and career counseling has a role in assisting those people, aiming to overcome any obstacles. It is considered necessary that the theoretical models and counseling techniques reflect a multicultural awareness, which will help to understand the position and way of thinking of the counselors. The research is conducted through a questionnaire in order to investigate whether people of different age, educational level and economic status are familiar with counseling and vocational counseling and whether the latter can contribute to the prevention and treatment of social exclusion phenomena in certain areas in their daily life (school, work, etc.). Their contribution is decisive and their effectiveness reaches optimal levels with the assist of both teachers and parents. A fact that is also confirmed by the belief in the necessity of restoring the class of school career orientation, in secondary education, understanding the social transformations and the new social needs that arise, always in combination with labor market trends and multicultural factors.

Keywords: multicultural counseling, multicultural vocational counseling, vocational counseling for socially vulnerable groups

1. Introduction

The frequent waves of immigration, the constant economic crises, the people's interaction from different cultural backgrounds either on a personal or professional level, the recognition of the social dimension of gender, beyond the biological one, the opportunities for people with mental or physical disabilities, the social support of single-parent families and many other factors have laid the foundations for the gradual limitation of the marginalization of socially vulnerable groups (Athanasiadou, 2020).

The role of counseling and career counseling is considered catalytic as it helps these people to recognize the source of the problems, the research of solutions and to be equally activate in society, at all levels. In order to achieve this, mental health and career counseling professionals are requested to have the knowledge and skills to recognize the needs of these groups and through a constructive relationship to achieve their inclusion and/or integration (Kouyoumtzis, 2016).

In this research, an attempt will be made to complement the already existing findings regarding the use of counseling and career counseling as means of dealing with the difficulties faced by socially vulnerable groups. In particular, the results will be analyzed regarding how counseling/career counseling is considered effective in solving the problems of socially vulnerable groups and whether the latter helps their inclusion or integration. In the context of the Greek school, it will be studied whether counseling supports dealing with racism or bullying, as well as the efficiency of the cooperation among teachers, parents and counselors in supporting children from socially vulnerable groups. It concludes with the latest findings related to vocational counseling and to what extent it would help people from socially vulnerable groups to showcase their skills and be admitted into a job, based on their skills.

2. Multicultural consulting

The theories, for the appropriate approach to the counseling process, must be enriched according to the new characteristics as well, as the new problems arising from the multiculturalism of societies. Societies have become more complex and counseling could not fail to adapt to the new conditions. Initially, a distinction was made between cultural and multicultural counseling, with the first approaching groups that belong to the culturally dominant group, but share some characteristics of a subgroup (eg PWD, LGBTI+, etc.) (Kleftaras, 2009). Multicultural counseling, on the other hand, concerned, and still concerns, individuals who did not belong to the culturally dominant group and had different cultural characteristics (i.e. immigrants, refugees, etc.) (Kleftaras, 2009). As the above separation seems to have caused several problems, the term multicultural counseling prevailed. The question immediately which arises is when a counselor is considered multiculturally adequate to work effectively with an individual from a culturally different group?

It may be that in Greece, multicultural competence still remains at a theoretical level, but already in the USA the American Association for Counseling and Development has laid the foundations to concretize the characteristics of multicultural competences. The committee that was created proceeded with guidelines for all counselors involved with people from different cultural environments (Guidelines for Providers of Psychological Services to Ethnic and Culturally Diverse Population, American Psychological Association, 1991). The key characteristics were collected and Sue and Sue (1990) concluded that multicultural counselors must first be sensitive and aware of their own attitudes and beliefs towards these individuals. In a second degree, they should recognize and respect the perception that the consultees have, which is influenced or guided by their own cultural context. Finally, of great importance are the strategies with which they will intervene in the counseling process and which should obviously be multiculturally appropriate.

Extending the above theory, these three characteristics are directly connected to the three axes below, which give a more detailed picture of the prerequisites of multicultural competence:

- i. The counselor's cultural empathy begins with limiting any bias toward the cultural

characteristics of the person seeking counseling. Any differences in the way of perceiving each situation are automatically annihilated. A necessary condition is for the counselor to be able to assess the problem "through the eyes" of the counselee. How will he achieve this? Ridley and Udipi (2002) suggest that this can be achieved through a "culturally sensitive understanding" of the different cultural experiences of the client and himself as well as the client's "culturally sensitive response" to the data of the dominant culture. And while all of the above may seem complicated, from a positive psychology perspective, more differences are legitimately perceived as more material to process.

ii. Knowledge, for the counselor (but also for anyone), is the means to minimize any possible prejudice or negative attitude towards people from different cultural backgrounds. By studying and understanding in depth their own cultural characteristics and comparing them with those of the counselee, they are able to evaluate the behavior of the latter without racist attitudes and behaviors. The counselor has knowledge of all the social difficulties they face every day as well as the institutional obstacles that make it difficult to use various services, let alone mental health services. Of course, in addition to the knowledge of external issues, it is also important for the counselor to be aware of possible conflict scenarios of cultural values between the counselor and the counselee. In the event that the consultant is unable to respond to such a situation, seeking assist from another professional appeals necessary.

iii. All the above theoretical framework finds application in the consultant's skills in practice. The counseling methods in order to be used must be appropriate according to the cultural values of the counselee. This means that some intervention methods might need to be modified based on the cultural differences that appears. At this point, the means used by the counselor are of utmost importance, such as psychometric tests or questionnaires, for which he/she should be sure that these are also sufficient for the culturally diverse client, and not only will they not offend him/her but it will also be suitable for producing reliable results. During the first counseling session, all of the above must be made clear by the counselor, through the corresponding information about the goals of the counseling process and the limits in matters of cultural values and sensitive issues.

Multicultural competence can now be measured through questionnaires and scales that have been developed and it is useful to give a brief overview. The Cross-Cultural Therapy Inventory-Revised (CCCI-R, La Fromboise, Coleman & Hernandez, 1991), the Multi-Cultural Knowledge and Awareness Scale (MCKAS, Ponterotto et al. 2002), the Multicultural Awareness Knowledge and Skills Survey - Clinician Edition - Revised, MAKSS-CE-R, Kim et al. 2003) and finally the Multicultural Therapy Inventory (MCI, Sodowsky et al. 1994)) not only measure intercultural competence but are additionally positively correlated with intercultural inadequacy combined with dissatisfaction with the counseling process (Chang & Berk, 2009).

3. Multicultural career counseling

Everything starts with the theoretical background that the consultant must have, so that he/she is able to choose the appropriate theory, based on the needs arising from the client. Over the years, a large reservoir of theories and techniques has been created adapted to different contexts (gender, sexual orientation, country of origin, etc.) and which extend to all stages of human life.

At a later stage, the choice of individual or group counseling also requires the corresponding skills from the counselor, with the main points being the recognition of different cultural beliefs, which shape the final decisions of the counselees; the continuous development of his skills so that he can meet the needs of more and more multicultural groups and finally stay informed about people from different demographic groups and their characteristics. These differences are what make each person unique, so they need to be respected and accepted in order to create a mutual, trusting relationship during the counseling process.

In addition to the qualitative variables, the quantitative assessments are tools that contribute to highlighting the interests and motivations of the consultees. A necessary condition is that the consultant has the skills to correctly analyze and interpret the results of the psychometric tools. Alternatively, professional counseling can be launched with wrong interventions and end up in ineffective career decisions. Career counselors often like to show off their ability to interpret results with excessive detail, but information that can be confusing rather than meaningful (Nathan & Hill, 2006).

One of the most important skills is the management of information sources. Initially, the consultant must evaluate the information he finds and the way in which he will transmit it to the client. Is the source valid and freely accessible? Is it only accessible electronically? Does the consultee have the technological means to retrieve the information? The above key questions not only need an answer but also an adjustment, depending on the particularities of each case. The ultimate aim is to provide personalized assistance in learning the methods of searching for source information as well as in some cases even learning to use new technologies.

The particularities of each counselee constitute the main axis for the management, promotion and evaluation of each counseling process. This implies that the research, the "contract" that will be concluded and the guidelines that will be given by the consultant should be adapted to the cultural background and the respective needs of each individual. By extension, continuous development of the consultant's skills appears as necessary. This can be achieved through feedback from whether or not the needs are met by the population groups being served. In this case, it may be necessary for the counselor to work with another professional to ensure a multiculturally sensitive environment.

How a career counselor shall know if he/she meets all the aforementioned criteria can only be achieved in one way and that is by supervision. A supervisor is able to observe and assess the

counselor's biases, limits, and generally weak points. And while in Greece until now there was no circular mandating the presence of a supervisor as mandatory, the new system that came into force in February 2022 imposes the supervision and assurance of the quality of the services provided by level career counselors A' (Decision No. 13173/K6). After all, there is no legal framework to determine the limits up to which the consultant can act.

4. Research methodology

The data was collected from 117 questionnaires from general population, in Crete and Athens, all of which were answered correctly. All were accepted and all constitute the final sample. The "convenience sampling" which was used, is a random sampling technique, as it is quick, simple and suitable for situations where there is no time and resources to create a large sample (Galanis, 2017).

Regarding the population from the entire sample, in terms of gender, the majority were women with 81 participations, while 36 men responded to the questionnaire. We had no response from the "Other gender" and "I do not wish to state my gender" groups. The age ranges were based on career counseling stages of lifelong development. More specifically, 18-29: early adulthood, 30-50: middle adulthood, where the individual reaches the peak of family goals and professional careers, 51-65: late adulthood, where the individual focuses on specific goals and finally 65 and beyond, upon retirement. In detail, the diagram below shows how many people of each gender and age group participated in this research and what percentage corresponds to the total sample (in parentheses).

Age Gender	Female	Male
18-29	17(14,52%)	12(10,25%)
30-50	60 (51,28%)	19(16,24%)
51-65	4 (3,4%)	4 (3,4%)
65 -	0 (0%)	1(0,9%)
Total = 117	81(69,2%)	36(30,8%)

Diagram 1. Participants by gender and age category

After the collection of demographic information that took part as an introductory part of the questionnaire, the participants are asked to answer whether they consider the role of Counseling and Career Counseling in Socially Vulnerable Groups (SVG) to be catalytic. From the very first question we see the relatively positive response as 50 (42.7%) believe that the role of Counseling/Career Counseling for the effective solution of the problems of SVG is quite helpful. 43 (36.8%) consider it very helpful, as do another 18 (15.4%) very much, in contrast to a small group of 5 people (4.3%) who believe little or not at all in this role as

considers one person (0.8%).

The responses to whether Counseling helps the inclusion or integration of SVG more easily in society move in a similar direction. Here too, 55 people (47%) believe it helps quite a bit, 36 people (31%) a lot and 20 people (17.1%) very much. Again in 5 people (4.3%) and one (0.8%) are those who believe that helps a little and not at all, respectively.

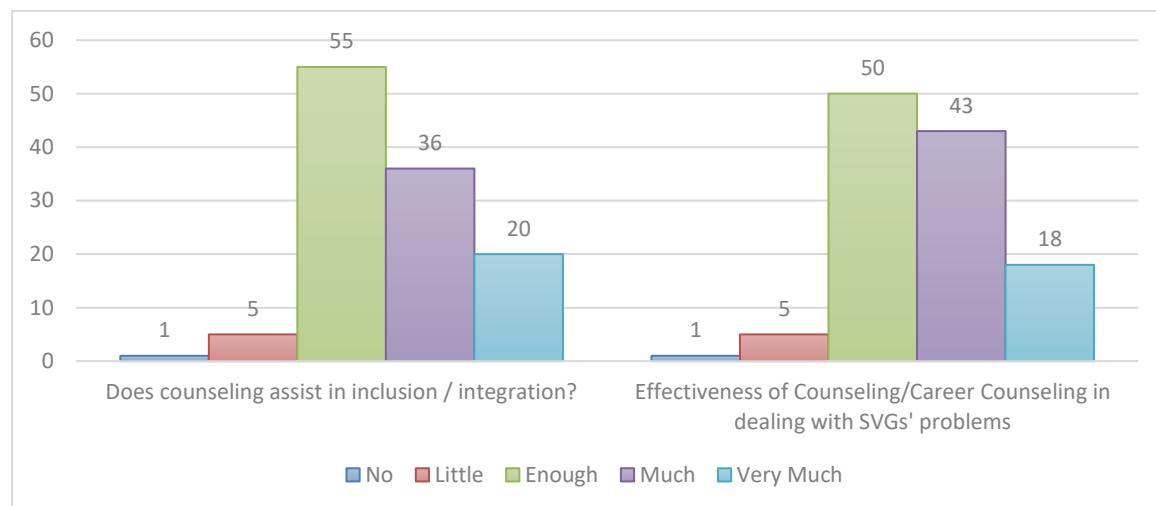


Diagram 2. Do you think that Counseling and/or Career Counseling would assist people from Socially Vulnerable Groups to more effectively solve the social problems they face? & Do you think that Counseling helps people from Socially Vulnerable Groups to join or integrate more easily into society?

37.6% (44 people) consider that the introduction of Counseling within the school environment would greatly help people from Socially Vulnerable Groups to effectively manage incidents of racism or bullying from an early age. This percentage is followed by 30% (35 people) who agree to a certain extent and 27.4% (32 people) who agree very much. For little or nothing the rates remain exactly as low as the previous question.

For the majority, the collaboration of a counselor and teacher, within a school environment, would contribute much, as 45.3% (53) support, very much according to 25.6% (30), enough for 22.2% (26), little for 5.1% (6) and not at all for 1.7% (2). Equally faster is the effectiveness of the cooperation among the counselor, the teacher and the parent. With 43.6% (51) being much in favor of this, 32.5% (38) agreeing very much, 20.5% (24) enough and only 3.4% (4) agreeing little. For the teacher and the consultant, the collaboration is easy as they are in the same school and in constant communication. The question is how can a communication be achieved with the parents, who are absent from school incidents.

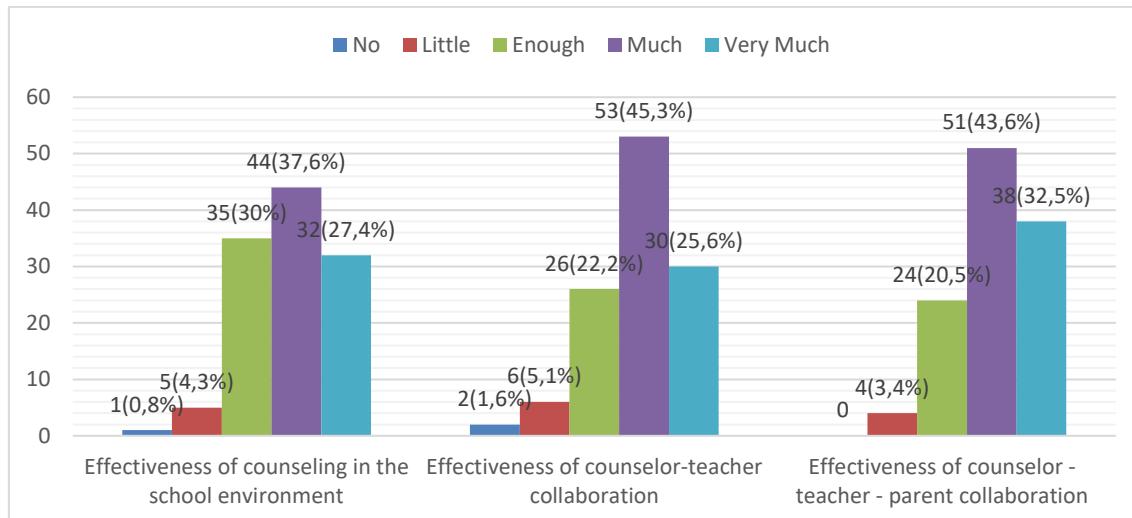


Diagram 3. Do you think that the introduction of Counseling within the school environment would help people from Socially Vulnerable Groups to effectively manage incidents of racism or bullying from an early age? & Supposingly Counseling is part of the school framework. Would the cooperation of Counselors and Teachers contribute to the faster observation and treatment of racism and bullying phenomena within the school environment? & Do you think the tripartite Counselors-Educators-Parents would be more effective in supporting children belonging to Socially Vulnerable Groups?

If the School Vocational Orientation (Scholikos Eppagelmatikos Prosanatolismos- SEP) course were to return and would be conducted by a teacher without expertise in vocational counseling, 51.3% (60) believe that it would be able to respond little to the needs of children from SVG, as well as the orientation it would be little effective. 30% (35) are even more strict, since they do not consider this to be the case at all, while 14.5% (17) believe that skills would be enough and 4.3% (5) who believe that much the same. Finally, following the contribution of career counseling, 46% (58) believe that this contribution can highlight the skills of people from SVG and get them accepted in a vocational position commensurate to their skills. 34.2% (40) believe the same to a great extent and 13.7 (16) to a very great extent, while 2.6% (3) are more pessimistic, believing little in such a contribution. The multicultural competence of the counselor is an extremely necessary condition both in being able to perceive the problems, the needs and the skills of the counselees given their cultural backgrounds.

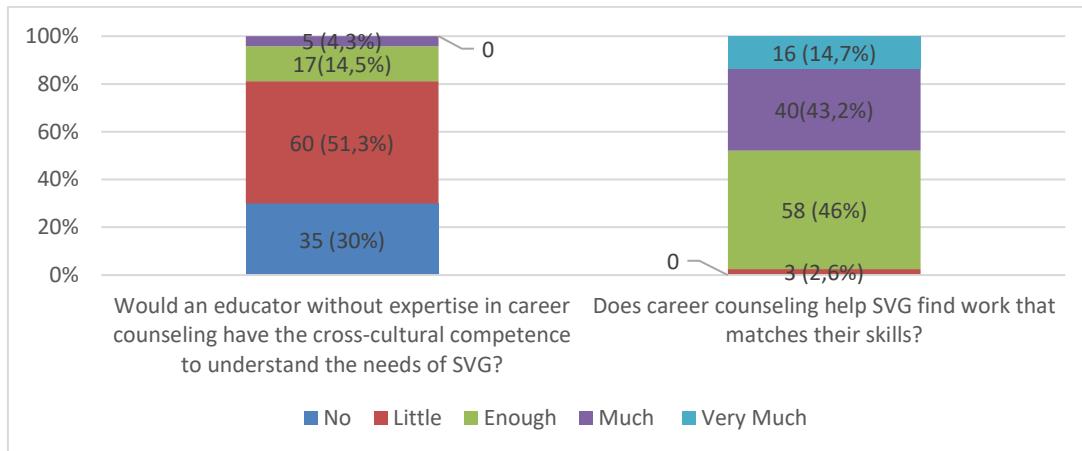


Diagram 4. If the School Vocational Guidance (Scholikos Eppagelmatikos Prosanatolismos- SEP) course were to return and be conducted by a teacher without expertise in vocational guidance, how do you think it would have the intercultural competence to perceive the needs and effectively guide students from Socially Vulnerable Groups? & Do you think that Vocational Counseling would help people from Socially Vulnerable Groups to showcase their skills and get accepted into a job commensurate with their skills?

5. Conclusions

Regarding the application of Counseling and Professional Counseling in SVG, it is believed that it can contribute to the effective treatment of the problems encountered by these groups. To the same extent, they seem to agree that it also contributes to the inclusion or integration of SVG into society. Everyday obstacles make it difficult for these people to focus on deeper pursuits of their skills, as they quickly search for a solution to any problems. There are not a few times when society itself ignores their skills, with the threat of their expiry. A guidance could benefit the counselee to perceive the situation spherical and without the social pressures he/she may receive.

As for incidents of racism and school bullying, the role of counseling not only seems to be catalytic, but also in collaboration with teachers and parents seems to be the most appropriate method of dealing with the problem. Gradually, Greek society overcomes the spectrum of "what people will say" and devotes itself more to the essential treatment of social problems. Already in several schools there is a daily communication through notebooks that exchange information about events in the classroom, opinions on corrections and advice between teachers and parents. The assistance of the counselor can be methodically aimed at solving some problems in the already existing teacher-parent cooperation, mainly at the emotional and socio-cognitive level of the students.

In the same context, if the School Vocational Orientation (Scholikos Eppagelmatikos Prosanatolismos- SEP) course were to return to secondary education, most of them would demand that it would have been implemented by staff who is multiculturally competent, who would be able to understand the needs of students from SVG. After all, it has been proposed

for career guidance counselors to take on the subject of school counseling within the school environment. In this way, the counselor would be able to elicit more information about the psycho-social background of the students that will help in professional counseling, as such, while at the same time playing a catalytic role in potential dysfunctions within the school.

With these points we continue to research and constantly look for the best possible ways to face the challenges that arise in counseling and career counseling with the increasing mobility nowadays and the social needs that arise.

References

- Akkermans J., Collings D., Veiga S., Post C., Seibert S., (2021), *Toward a broader understanding of career shocks: Exploring interdisciplinary connections with research on job search, human resource management, entrepreneurship, and diversity*, Journal of Vocational Behavior, vol 126, issue 103563
- Allan B., Autin. K.L., Wilkins-Yel K.G. (2021), *Precarious work in the 21st century: A psychological perspective*, Journal of Vocational Behavior, vol. 216, No. 103491
- Anandavalli S., (2021), *Strengths-based Counseling with International Students of Color: A Community Cultural Wealth Approach*, Asia Pacific Counseling, vol 11, issue 1
- Andersson H., Dehdari S. (2021), *Workplace Contact and Support for Anti-Immigration Parties*, American Political Science Review, vol. 115, No, 4
- Drosos N., Theodoroulakis M., Antoniou A.S., Cernja Rajter I., (2021), *Career services in the post-COVID-19 era: a paradigm for career counseling unemployed individuals*, Journal of employment counseling, vol. 58
- Fricova J., (2021), *Multicultural competences and skills in the practice of social counseling*, 15th Comparative European Research, issue 1
- Gati I., Kulcsar V., (2021), *Making better career decisions: From challenges to opportunities*, Journal of Vocational Behavior, vol 126, issue 103545
- Guan Y., Deng H., Fan L., Zhou X., (2021), *Theorizing person-environment fit in a changing career world: Interdisciplinary integration and future directions*, Journal of Vocational Behavior, vol 126, issue 103557
- Hutchison B., (2021), *The many ways of knowing career development: a global perspective*, Asia Pacific Career Development Journal, vol 4, No 1
- Ieva K., Beasley J., Steen S. (2021), *Equipping School Counselors for Antiracist Healing Centered Groups: A Critical Examination of Preparation, Connected Curricula, Professional Practice and Oversight*, Teaching and Supervision in Counseling, Vol 3, Issue 2 Anti-Racist Counselor Education
- Kalinowski S., Rosa A. (2021), *Sustainable Development and the Problems of Rural Poverty and Social Exclusion in the EU Countries*, European Research Studies Journal, vol.

24, No. 2

Kersh N. et al (2021), *Young adults and active citizenship Towards Social Inclusion through adult education*, Cham: Springer

Kramer A., Kramer K. (2021), *Putting the family back into work and family research*, Journal of Vocational Behavior, vol. 216, No. 103564

Lee M. (2021), *Making untold stories heard, making invisible presences visible: Voices and experiences of racially, ethnically diverse students*, Multicultural Education Review, vol. 13, No. 1-2

Lehman C.L. (2017), *Multicultural Competence: A literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students*, Journal of Education and Practice, vol. 8, No. 10

Olmos-Gómez M., Luque-Suárez M., Becerril-Ruiz D., Cuevas-Rincón J., (2021), *Gender and Socioeconomic Status as Factors of Individual Differences in Pre-University Students' Decision-Making for Careers, with a Focus on Family Influence and Psychosocial Factors*, International Journal of Environmental Research and Public Health, vol. 18, No. 1344

Restubog S.L.D., Midel Deen C., Decoste A., He Y. (2021), *From vocational scholars to social justice advocates: Challenges and opportunities for vocational psychology research on the vulnerable workforce*, Journal of Vocational Behavior, vol. 216, No. 103561

Schultheiss D. (2021), *Shining the light on women's work, this time brighter: Let's start at the top*, Journal of Vocational Behavior, vol. 216, No. 103558

Mora F., (2021), Νευροεκπαίδευση, Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Nathan R., Hill L. (2006), *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Αθανασιάδου Χ. (2020), *Συμβουλευτική Ψυχολογία. Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg

ΓαλάνηςΠ. (2017), *Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας*, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, τεύχος 34 (6), 834-840

Ευστράτογλου Α. (2021), *Εξελίξεις στα επαγγέλματα 2013 – 2020 (Αναβάθμιση, υποβάθμιση, πόλωση την επαγγελμάτων και ψηφιακές δεξιότητες στις περιόδους ανάκαμψης της απασχόλησης και της πανδημίας)*, Κείμενο Παρέμβασης 08, Αθήνα: INE, Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Κουγιουμτζής Γ.Α. (2016), *Εφαρμοσμένη Συμβουλευτική, Συναρμογή θεωρίας & Πράξης*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κουτουβέλη, Παρούση, & Σβυρινάκη (2019). *Επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση για τον επαγγελματικό σχεδιασμό των ΑμΕΑ - Διερεύνηση απόψεων γονέων μαθητών*

σε E.E.E.K. με χρήση ερωτηματολογίου. ΠανελλήνιοΣυνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 332-393

Κωνσταντοπούλου Δ. (2018), *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Λορέντζος Α., Καραβία Α., Μπέλκη Π., Καλαντώνη Δ., Κωστάλα Μ., Αργυροπούλου Κ. (2021), *Ανάπτυξη προγράμματος εξ' αποστάσεως συμβουλευτικής σταδιοδρομίας εφήβωνσε δομές φιλοξενίας «κλειστού τύπου» στην Αττική*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τεύχος 124-125, 34-42

Μακρή Ι. (2021), *Ηθική παρενόχληση και ψυχολογικός εκφοβισμός στην εργασία: το σύνδρομο mobbing στον χώρον εργασίας*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Μάνου (Angeliki Manou), A. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικοτητας του ελληνικου σχολειου*. Ερευνώντας τονκόσμο του παιδιού, 13, 277-284

Νικολούδη Τ. (2020), *Δραστηριότητες εναισθητοποίησης μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας της κυρίαρχης ομάδας, σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας-αποδοχή προσφύγων, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τεύχος 122-123, 93-98

Συτζιούκη Μ., Μουρτζιάπη Μ. (2021), *Οι πρακτικές της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμβουλευτικής κατά την πανδημία του COVID-19: αναδυόμενες δεξιότητες συμβούλων σταδιοδρομίας*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τεύχος 124-125, 22-33

Αλληλεπίδραση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών με μαθησιακές ταυτότητες μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας στην πρώιμη παιδική ηλικία

Interaction of curriculum for childcare facilities with learning identities in mathematics, science, and technology in early childhood education

Ελένη Μερίκα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, meeleni@uth.gr

Αναστάσιος Σιάτρας, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, asiatras@uth.gr

Eleni Merika, MA Student, Department of ECE, University of Thessaly, meeleni@uth.gr

Anastasios Siatras, Assistant Professor, Department of ECE, University of Thessaly, asiatras@uth.gr

Abstract: The aim of the paper is to analyze the content of the curriculum titled '*For the cultivation, education and care of preschool children*' and investigate the interaction of intensive education 'discourses' related to units such as 'Basic experiences with mathematics' and 'Natural sciences & technology-Applications' and 'discourses' of everyday experiences in early childhood education and care. The research design refers to qualitative approaches, where four axes of content analysis are used: a) conceptual content, b) nature of content, c) scientific methods and d) socio-scientific issues. Data analysis shows significant influence of abstract-oriented 'discourse' that is emerged through the formation of competitive learning identities in early childhood education and care.

Keywords: Early childhood education and care, curriculum, critical education, qualitative research, content analysis.

Περίληψη: Στόχος της εργασίας είναι να αναλυθεί το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών παιδικών σταθμών «Για την καλλιέργεια, αγωγή και φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας» και να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση του «λόγου» εντατικοποίησης της εκπαίδευσης στις ενότητες «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στην πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναφέρεται στην ποιοτική έρευνα, όπου αξιοποιούνται τέσσερις άξονες ανάλυσης περιεχομένου: α) εννοιολογικό περιεχόμενο, β) φύση περιεχομένου, γ) επιστημονικές μέθοδοι και δ) κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει σημαντική επιρροή του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου», καθώς δίνεται έμφαση στη συγκρότηση ανταγωνιστικών μαθησιακών ταυτοτήτων στην πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών, κριτική εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα, ανάλυση περιεχομένου.

1. Εισαγωγή

Από αποτελέσματα ερευνών στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων υποστηρίζεται ότι γνωστικά αντικείμενα όπως Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία, συγκροτούν μαθησιακές ταυτότητες που εστιάζουν στην επίτευξη καθορισμένων επιδόσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μόκιας, Σιάτρας & Μιχαλοπούλου, 2023· Chronaki & Lazaridou, 2022· Μερίκα, Σιάτρας & Χρονάκη, 2022· Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη, 2021· Κουμαράς, Πράμας & Χαραλάμπους, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή, τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) δίνουν έμφαση στην οριοθέτηση «κανονιστικών» πλαισίων παιδαγωγικών πρακτικών που εδραιώνουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις μαθητικές επιδόσεις (Λιάμπας, 2023· Γαλανοπούλου, 2022· Bazzul & Siatras, 2011· Scott, 2008). Η εστίαση στο λεγόμενο «μοντέλο επίδοσης» διαμορφώνει μεταρρυθμίσεις που περιορίζονται στην προσθαφαίρεση περιεχομένου στα επιμέρους ΠΣ (π.χ. Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας, κ.ά.), καθώς και στις τεχνικές διαχείρισής τους (McLachlan, Fleer & Edwards, 2017). Με τον τρόπο αυτό, τα ΠΣ γίνονται αντιληπτά ως «εγχειρίδια οδηγιών» με σκοπό την προώθηση παιδαγωγικά «έγκυρου» περιεχομένου για τη θεσμοθέτηση μαθησιακών διαδικασιών και μεθοδολογιών που εφαρμόζονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από «λόγους» των αναλυτικών προγραμμάτων (Pechtelidis & Stamou, 2017· Grollios, 2016).

Υποστηρίζεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα ΠΣ επιμέρους γνωστικών αντικειμένων αποτελούν σύνθετους εκπαιδευτικούς θεσμούς όπου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους «λόγοι» (Σιάτρας, 2013). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «λόγος» αναφερόμαστε στους τρόπους συγκρότησης Μαθησιακών Στόχων (ΜΣ) που επιβάλλουν οριοθετημένες κατανοήσεις του περιεχομένου και ασκούν θεσμική εξουσία στη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης από τα παιδιά (Πεχτελίδης, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» καθορίζει το περιεχόμενο με προσδιορισμένους γνωσικοκεντρικούς ΜΣ και προωθεί απαιτητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάπτυξη εξειδικευμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Από την άλλη, ο «λόγος» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών προωθεί και ενισχύει εκπαιδευτικές δράσεις των μικρών παιδιών, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων για όλα τα παιδιά (Σιάτρας, 2016· Siatras & Koumaras, 2013).

Ειδικότερα, από έρευνες σε ΠΣ και σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας, παρατηρείται ότι στους ΜΣ προωθείται ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος», εντείνοντας τη χρήση εξειδικευμένης ορολογίας, συμβόλων και ονοματοποιήσεων (Μόκιας, Σιάτρας & Μιχαλοπούλου, 2023· Μερίκα, Σιάτρας & Χρονάκη, 2022· Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρονάκη, 2021· Χατζηνικήτα, Δημόπουλος & Χρηστίδου, 2008). Στην κατεύθυνση αυτή, οι ΜΣ απομακρύνονται από εμπειρίες, ενδιαφέροντα και καθημερινά βιώματα των παιδιών, διαμορφώνοντας μαθησιακές ταυτότητες που αναφέρονται στην κατάκτηση αφηρημένου ακαδημαϊκού περιεχομένου στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (Siatras & Koumaras, 2014· Siatras, Koumaras & Seroglou,

2011). Υποστηρίζεται ότι η μετατόπιση της εστίασης των ΠΣ στην ανάπτυξη διαλεκτικών πεδίων δημιουργίας και δράσης συμβάλλει στην ενίσχυση του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, ενθαρρύνοντας την περιέργεια και ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Axelithioti & Siatras, 2011· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998). Με τον τρόπο αυτό, τα ΠΣ διαμορφώνουν πλαίσια ανάπτυξης σύνθετων κριτικο-στοχαστικών μαθηματικών, επιστημονικών και τεχνολογικών ικανοτήτων, μέσα από την εμπλοκή των παιδιών στη συνεργατική διερεύνηση, τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Σιάτρας & Κουμαράς, 2014· Κουμαράς, Πράμας & Χαραλάμπους, 2012· Χρονάκη, 2012α).

Συνεπώς, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθούν οι «λόγοι» γύρω από τις διαφοροποιημένες νοηματοδοτήσεις μαθηματικών, επιστημονικών και τεχνολογικών εννοιών, τις μαθησιακές ταυτότητες που διαμορφώνονται για τα μικρά παιδιά, καθώς και τις αξιολογικές στρατηγικές που αξιοποιούνται στην πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση (Λιάμπας, 2023· Πεχτελίδης, 2020· Χρονάκη, 2012β). Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών στο ΠΣ παιδικών σταθμών για την πρώιμη αγωγή και εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι λειτουργίες των ΜΣ στις ενότητες «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές» που αναδεικνύουν πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ: (α) της προώθησης αφηρημένων και «σχολειοποιημένων» μαθηματικών, επιστημονικών και τεχνολογικών εννοιών και της ολιστικής εννοιολογικής προσέγγισης του περιεχομένου για την καθημερινή ζωή των παιδιών, (β) της διαμόρφωσης ελιτίστικης «εικόνας» των μαθηματικών, επιστημονικών και τεχνολογικών ικανοτήτων που δεν αφορούν όλα τα παιδιά και της ενίσχυσης της μεταβλητότητας του περιεχομένου και τη σύνδεσή του με τις κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες των μικρών παιδιών, (γ) της θεμελίωσης αποπλαισιωμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών για τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα και της ενδυνάμωσης της κριτικής νοοτροπίας των παιδιών για την καλλιέργεια της έννοιας της πολιτότητας (Siatras & Koumaras, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην εργασία είναι: (α) Ποιοι «λόγοι» αναδεικνύονται στους ΜΣ των ενοτήτων «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές» στο ΠΣ παιδικών σταθμών (ΥΠ.ΕΣ., 2009); (β) Πώς αλληλεπιδρούν οι «λόγοι» μεταξύ τους; (γ) Ποια εικόνα συγκροτείται για τις μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές ικανότητες των μικρών παιδιών μέσα από τους ΜΣ του ΠΣ παιδικών σταθμών (ΥΠ.ΕΣ., 2009);

2. Μέθοδος

2.1 Κειμενικό υλικό

Στην εργασία αναλύεται το ΠΣ «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας» που αναφέρεται στους παιδικούς σταθμούς (ΥΠ.ΕΣ., 2009). Το

εν λόγω ΠΣ εκδόθηκε από τη Διεύθυνση Οργάνωσης και Λειτουργίας Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) της Γενικής Διεύθυνσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Υπουργείου Εσωτερικών. Συμπεριλαμβάνονται οκτώ (8) ενότητες γνωστικών αντικειμένων: (1) Σώμα, κίνηση και υγεία, (2) Κοινωνική και πολιτιστική ζωή, (3) Επικοινωνία: γλώσσες, γραπτός πολιτισμός και Μέσα, (4) Καλλιτεχνική δημιουργικότητα, (5) Θεατρική έκφραση, (6) Μουσική, (7) Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά, (8) Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση των ενοτήτων «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές».

2.2 Άξονες ανάλυσης περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται με τέσσερις (4) άξονες (Siatras & Koumaras, 2013). Ειδικότερα, ο άξονας 1, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, αφορά στις μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες που αναφέρονται στους ΜΣ, διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στον αφηρημένο ακαδημαϊκό «λόγο» (π.χ. αποστήθιση και απαγγελία επιστημονικών κανόνων, όρων και ορισμών) και τον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών για μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες (π.χ. επαφή παιδιών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής) (Σιάτρας, 2013· Χρονάκη, 2012α).

Ο άξονας 2, *Φύση περιεχομένου*, διερευνά την «εικόνα» της μαθηματικής, επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης (Chronaki, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάζει στην αλληλεπίδραση του «λόγου» που αναδεικνύει τις μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές ικανότητες ως μια ελιτίστικη διαδικασία που οριοθετεί τη σκέψη και δράση των παιδιών σε ένα αυστηρά απαιτητικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και του «λόγου» που αναφέρεται στις μαθηματικές, επιστημονικές και τεχνολογικές ικανότητες ως μεταβαλλόμενες διεργασίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών πρακτικών των παιδιών (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

Ο άξονας 3, *Επιστημονικές μέθοδοι*, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνεται η επιστημονική νοοτροπία είτε ως μύηση των μικρών παιδιών σε μια αυστηρή αλγορίθμική ακολουθία αφηρημένων ακαδημαϊκών πρακτικών (π.χ. μαθαίνουν για ακολουθίες, μοτίβα, συμμετρίες, πειράματα και τεχνολογίες) είτε ως κριτική επιστημονική σκέψη (π.χ. τα παιδιά αξιοποιούν τις παρατηρήσεις τους, συλλέγουν δεδομένα και καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα) (Σιάτρας, 2013).

Ο άξονας 4, *Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα*, εξετάζει τη συμβολή των ενοτήτων «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία» του ΠΣ παιδικών σταθμών στην προώθηση μιας ουδέτερης και αποστασιοποιημένης αντίληψης των παιδιών για τα προβλήματα της καθημερινής ζωής ή στην ενδυνάμωση των παιδιών ως συμμετοχικών πολιτών που προστατεύουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και παρεμβαίνουν στις κοινωνικές και πολιτικές δομές (Πεχτελίδης, 2020).

3. Αποτελέσματα

Στην εργασία αναλύονται εκατόν δεκαεφτά (117) ΜΣ της ενότητας «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και εκατόν είκοσι τριών (123) ΜΣ της ενότητας «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία», που αναπτύσσονται σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες του ΠΣ παιδιών σταθμών: (1) Θεωρητική Εισαγωγή, (2) Προσωπικός Κόσμος, (3) Κοινότητα Παιδιών, (4) Ζώντας & Ανακαλύπτοντας τον κόσμο (ΥΠ.Ε.Σ., 2009). Διευκρινίζεται ότι από την ανάλυση των ΜΣ προκύπτουν περιπτώσεις που οι ΜΣ αναφέρονται σε δύο ή περισσότερους άξονες ανάλυσης, που σημαίνει ότι στην ενότητα «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» παράγονται εκατόν σαράντα δύο (142) ειδικές αναφορές ΜΣ και στην ενότητα «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία» εκατόν σαράντα εννιά (149) ειδικές αναφορές ΜΣ.

Πίνακας 1: Ειδικές αναφορές ΜΣ ανά άξονα ανάλυσης στην ενότητα «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά»

Θεματική κατηγορία / Άξονες ανάλυσης	Εννοιολογικό περιεχόμενο	Φύση περιεχομένου	Επιστημονικές μέθοδοι	Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα
Θεωρητική Εισαγωγή	M.1, M.3, M.5, M.7, M.10	M.2, M.3, M.4, M.5, M.6, M.9, M.11, M.12, M.13	M.4, M.8, M.11, M.13	M.1, M.13
Προσωπικός Κόσμος	M.15, M.17, M.22, M.23, M.24, M.25, M.26, M.27, M.28, M.29, M.30, M.31, M.32, M.33, M.36, M.40, M.42, M.45	M.14, M.16, M.19, M.20, M.22, M.31, M.37, M.38, M.41, M.44, M.46, M.48	M.14, M.18, M.19, M.21, M.34, M.35, M.36, M.39, M.43, M.47	M.21, M.25
Κοινότητα Παιδιών	M.49, M.50, M.51, M.52, M.57, M.60, M.65, M.68, M.70, M.76, M.77, M.78	M.54, M.55, M.56, M.57, M.58, M.59, M.61, M.62, M.63, M.64, M.66, M.71, M.72, M.73, M.74	M.49, M.59, M.64, M.67, M.69, M.75, M.79	M.53
Ζώντας & Ανακαλύπτοντας τον κόσμο	M.83, M.84, M.87, M.89, M.91, M.93, M.95, M.96, M.97, M.99, M.102,	M.80, M.81, M.85, M.86, M.92, M.93, M.104, M.108,	M.85, M.86, M.90, M.100, M.101, M.103, M.105, M.112,	M.82, M.84, M.88, M.94, M.98, M.107, M.117

	M.103, M.106, M.109, M.111, M.112	M.110, M.114, M.115	M.113, M.114, M.116	
Σύνολο	51	47	32	12

3.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο (ενότητα: «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά»)

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι στον άξονα 1, *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, εντάσσονται πενήντα ένα (51) ειδικές αναφορές ΜΣ που αναδεικνύουν αφηρημένες πτυχές του ακαδημαϊκού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση παρατηρείται εστίαση των ΜΣ σε βασικές μαθηματικές έννοιες που αναμένεται να κατακτηθούν από τα μικρά παιδιά (π.χ. «δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε αν δεν έχουμε καταλάβει βασικές έννοιες», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 95) μέσα από την καθιέρωση και υιοθέτηση εφαρμογών στη ρουτίνα τους (π.χ. «να προσδίδουν στις καθημερινές δραστηριότητες την επιστημονική τους διάσταση, μιλώντας [...] με μεγάλη ακρίβεια», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 95). Ακόμη, αναδεικνύεται η κατάκτηση εννοιολογικού περιεχομένου που δεν παρουσιάζει συνάφεια με την καθημερινή ζωή των παιδιών, ενισχύοντας τη σημασία χρήσης απαιτητικών αριθμητικών πράξεων καθώς και αναγνώρισης και δημιουργίας αποπλαισιωμένων γεωμετρικών σχημάτων από τα παιδιά (π.χ. «[...] εμπειρίες στις αρχές της προοπτικής και στα επίπεδα και στερεά σώματα [...]», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 95). Τέλος, από την ανάλυση των ΜΣ φαίνεται να προωθείται η χρήση συστηματοποιημένου εποπτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση αριθμητικών εννοιών (π.χ. «[...] άβακας για πρόσθεση και αφαίρεση· αριθμημένα πλακάκια-μοκέτες», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 103).

3.2 Φύση περιεχομένου (ενότητα: «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά»)

Στον άξονα 2, *Φύση περιεχομένου*, ταξινομούνται σαράντα επτά (47) ειδικές αναφορές ΜΣ που φαίνεται να παρουσιάζουν αλληλεπιδρώμενες προσεγγίσεις των μαθηματικών εννοιών. Από τη μια, το περιεχόμενο αξιολογείται ως αδιαμφισβήτητο και συγκεκριμένο που προωθεί την εντατικοποίηση της μαθηματικής εκπαίδευσης μέσα από παιχνίδια ρουτίνας στον παιδικό σταθμό (π.χ. «παίζει διάφορα παιχνίδια, όταν λέει τραγουδάκια που απαιτούν μέτρημα», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 98). Από την άλλη, η γνώση αναδεικνύεται ως μεταβαλλόμενη διεργασία που συνδέεται με διαφοροποιημένες κοινωνικο-πολιτισμικές οξίες των μικρών παιδιών (π.χ. «να αναγνωρίζει την πιθανότητα άλλα παιδιά να ακολουθούν διαφορετικούς τρόπους για να επιλύσουν ένα πρόβλημα», ΥΠ.Ε.Σ., 2009, σελ. 99). Επίσης, δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση του περιεχομένου με την καθημερινή ζωή των παιδιών για την ανάπτυξη δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε περαιτέρω αναζητήσεις και διερευνήσεις (π.χ. «Τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής τους διασκεδάζουν με τις μαθηματικές δομές της διάταξης που είναι ιδιαίτερα ελκυστικές», ΥΠ.Ε.Σ.,

2009, σελ. 95). Τέλος, οι ΜΣ στον εν λόγω άξονα φαίνεται να προωθούν το παιχνίδι με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως τρόπο μάθησης του περιεχομένου, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και τη συνεργασία στις καθημερινές τους δραστηριότητες (π.χ. «*παιχνίδια κίνησης, τραγούδια και χοροί*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 101).

3.3 Επιστημονικές μέθοδοι (ενότητα: «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά»)

Στον άξονα 3, *Επιστημονικές μέθοδοι*, εντάσσονται τριάντα δύο (32) ειδικές αναφορές ΜΣ. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι ΜΣ ενισχύουν τη χρήση εξειδικευμένου εποπτικού υλικού για την πραγματοποίηση μετρήσεων, συγκρίσεων και πειραμάτων, δίνοντας έμφαση σε αφηρημένες μεθοδολογικές διεργασίες (π.χ. «*χρήση γεωγραφικών χαρτών, διαγραμμάτων ή πινάκων*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 95). Σε αντίθεση με την παραπάνω προσέγγιση, στο ΠΣ συμπεριλαμβάνονται επιμέρους ΜΣ που ενισχύουν τα παιδιά να διερευνούν μαθηματικές έννοιες αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (π.χ. «*Oι μέθοδοι που χρησιμοποιεί το κάθε παιδί μπορεί να διαφέρουν*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 96). Επίσης, προωθείται η κριτική νοοτροπία, καθώς οι ΜΣ εστιάζουν στον πειραματισμό και την ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε μεγάλο εύρος μεθόδων και στρατηγικών, όπως παρατήρηση, ταξινόμηση, σύγκριση και καταγραφή με σκοπό την οικοδόμηση νέας γνώσης και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων χρησιμοποιώντας μη τυπικές μονάδες μέτρησης (π.χ. «*[μετράμε] με όργανα τις παλάμες, τα πόδια, τα βήματά μας*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 101).

3.4 Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (ενότητα: «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά»)

Στον άξονα 4, *Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα*, αναλύονται δώδεκα (12) ειδικές αναφορές ΜΣ αφορούν στην έννοια της πολιτότητας. Ειδικότερα, το περιεχόμενο αναφέρεται στη σημασία αποδόμησης των κοινωνικών στερεοτύπων που συσχετίζουν το φύλο με τις μαθηματικές ικανότητες των παιδιών (π.χ. «*H στρατηγική για την κατάκτηση [...] εννοιών μπορεί να είναι διαφορετική σε ατομικό επίπεδο, αλλά αν είναι «καλύτερη» ή «χειρότερη» δεν εξαρτάται από το φύλο του παιδιού*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 96). Επίσης, ενθαρρύνεται η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συνεργατικής μάθησης (π.χ. «*Πώς μπορούμε να εντάξουμε στο πρόγραμμα τους γονείς των παιδιών ή άλλους ενήλικες;*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 102). Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται με αναφορές στη χρήση απλών αντικειμένων που σχετίζονται με δραστηριότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. «*μαχαιροπήρουνα ή τα πιάτα*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 98). Ακόμη, αναδεικνύεται η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών (π.χ. «*κα βοηθάει άλλα παιδιά να ψωνίζουν, να μετράνε...· να μοιράζεται τις γνώσεις του*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 103), της λήψης πρωτοβουλιών σχετικά με τη φροντίδα και υποστήριξη συμμαθητριών/τών τους, την ενίσχυση του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο συμμετέχουν (π.χ. «*Ποια παιδιά μπορούν*

να αναλαμβάνουν μικρές δουλειές, π.χ. να ψωνίζουν για το πρωινό της ομάδας;», ΥΠ.Ε.Σ., 2009, σελ. 102).

Πίνακας 2: Ειδικές αναφορές ΜΣ ανά άξονα ανάλυσης στην ενότητα «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές»

Θεματική κατηγορία / Άξονες ανάλυσης	Εννοιολογικό περιεχόμενο	Φύση περιεχομένου	Επιστημονικές μέθοδοι	Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα
Θεωρητική Εισαγωγή	Φ.1, Φ.2, Φ.3, Φ.4	Φ.1, Φ.2, Φ.3, Φ.4, Φ.6	Φ.1, Φ.2, Φ.4, Φ.5	Φ.5, Φ.6
Προσωπικός Κόσμος	Φ.8, Φ.14, Φ.22, Φ.23, Φ.24, Φ.25, Φ.26, Φ.27, Φ.28, Φ.29, Φ.30, Φ.36, Φ.37, Φ.44	Φ.7, Φ.8, Φ.9, Φ.11, Φ.13, Φ.16, Φ.18, Φ.32, Φ.33, Φ.36, Φ.38, Φ.39, Φ.41, Φ.45, Φ.46, Φ.48, Φ.50	Φ.8, Φ.10, Φ.12, Φ.14, Φ.15, Φ.17, Φ.19, Φ.31, Φ.32, Φ.34, Φ.37, Φ.40, Φ.42, Φ.43, Φ.47, Φ.49, Φ.51	Φ.11, Φ.13, Φ.20, Φ.21, Φ.35
Κοινότητα Παιδιών	Φ.58, Φ.68, Φ.69, Φ.79	Φ.52, Φ.53, Φ.54, Φ.55, Φ.60, Φ.63, Φ.64, Φ.65, Φ.70, Φ.71, Φ.72, Φ.73, Φ.74, Φ.77, Φ.79, Φ.80, Φ.81, Φ.83	Φ.53, Φ.62, Φ.77, Φ.78, Φ.81, Φ.82, Φ.84	Φ.55, Φ.56, Φ.57, Φ.59, Φ.61, Φ.66, Φ.67, Φ.75, Φ.76, Φ.81
Ζώντας & Ανακαλύπτοντας τον κόσμο	Φ.88, Φ.89, Φ.90, Φ.91, Φ.92, Φ.93, Φ.98, Φ.99, Φ.100, Φ.101, Φ.102, Φ.103, Φ.104, Φ.105, Φ.109, Φ.114, Φ.115, Φ.119, Φ.120, Φ.121, Φ.123	Φ.87, Φ.89, Φ.91, Φ.94, Φ.96, Φ.107, Φ.116, Φ.121, Φ.122	Φ.95, Φ.106, Φ.108, Φ.110, ΖΦΑ.113, Φ.117, Φ.118	Φ.85, Φ.86, Φ.97, Φ.111, Φ.112
Σύνολο	43	49	35	22

3.5 Εννοιολογικό περιεχόμενο (ενότητα: «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές»)

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι στον άξονα, Εννοιολογικό περιεχόμενο, εντάσσονται σαράντα τρεις (43) ειδικές αναφορές ΜΣ που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση και

αναπαραγωγή περιεχομένου για τη φυσική και τη χημεία (π.χ. «*Μαθαίνει να αναγνωρίζει το φαινόμενο της βαρύτητας [...] και τις χημικές αντιδράσεις*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αναμένεται να αναγνωρίζουν εξειδικευμένες επιστημονικές έννοιες (π.χ. «*Ποιες είναι οι ομοιότητες ανάμεσα στα τεχνητά και στα φυσικά συστήματα και ποιες είναι οι διαφορές;*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105) και να περιγράφουν τις φυσικές καταστάσεις της ύλης (π.χ. «*να ξέρει τις διάφορες καταστάσεις του νερού: υγρό, στερεό, αέριο*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107). Επίσης, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι ΜΣ υποστηρίζουν την επεξεργασία αφηρημένων επιστημονικών φαινομένων για την πρώιμη παιδική ηλικία (π.χ. «*να γνωρίζει τα καιρικά φαινόμενα και την αλλαγή των εποχών*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 111) και ενισχύουν τη χρήση εξειδικευμένων εποπτικών μέσων για την εξοικείωση των παιδιών με επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες (π.χ. «*διατίθενται βιβλία για τη φύση, τα φυσικά φαινόμενα και την τεχνολογία, που να μπορεί να τα κοιτάξει κάθε παιδί*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107).

3.6 Φύση περιεχομένου (ενότητα: «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές»)

Στον δεύτερο άξονα, *Φύση περιεχομένου*, από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι σαράντα εννέα (49) ειδικές αναφορές ΜΣ προωθούν την ανάπτυξη εμπειρικών βιωμάτων των παιδιών με φυσικά φαινόμενα (π.χ. «*To παιδί, ερχόμενο σε επαφή με τη φύση με όλες του τις αισθήσεις, αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες [...]*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105). Με αυτό τον τρόπο, το περιεχόμενο αναδεικνύει τη διερεύνηση νέων ερωτημάτων από τα ίδια τα παιδιά (π.χ. «*Πολλά από τα «γιατί» των παιδιών έχουν άμεση σχέση με φυσικά φαινόμενα [...] ακολουθώντας τη δική του λογική και τα δικά του ενδιαφέροντα*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105). Από την ανάλυση, επίσης, προκύπτει ότι οι ΜΣ ενθαρρύνουν βιωματικές προσεγγίσεις των παιδιών με κηπευτικές δραστηριότητες (π.χ. «*Έχω το δικό μου κηπάκι*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107), ενισχύοντας την ανάπτυξη ενσυναίσθησης μέσα από τη φροντίδα των έμβιων όντων (π.χ. «*να ενθαρρύνει το κάθε παιδί να φροντίζει τα φυτά και τα λουλούδια*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107). Τέλος, από την ανάλυση φαίνεται ότι οι ΜΣ αποσκοπούν στην ανάπτυξη καθημερινών εμπειριών και βασικών ικανοτήτων σχετικά με διατροφικές συνήθειες των μικρών παιδιών (π.χ. «*Tι μπορούμε να μαγειρέψουμε και να ψήσουμε;*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 111).

3.7 Επιστημονικές μέθοδοι (ενότητα: «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές»)

Στον τρίτο άξονα, *Επιστημονικές μέθοδοι*, από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι ταξινομούνται τριάντα πέντε (35) ειδικές αναφορές ΜΣ που προωθούν την κριτική επιστημονική νοοτροπία και επαφή των παιδιών με φυσικά φαινόμενα (π.χ. «*To παιδί βιώνει τα φυσικά χαρακτηριστικά (τις καταστάσεις), όταν βλέπει το νερό στην παγοκύστη να παγώνει ή το παγάκι να λιώνει με τη θερμότητα*», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105). Επιπλέον, οι ΜΣ φαίνεται να ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διατύπωση υποθέσεων με σκοπό τη διερεύνηση καθημερινών ζητημάτων (π.χ. «*να κάνει τις καθημερινές εμπειρίες αντικείμενο επιστημονικών και τεχνικών*»).

παρατηρήσεων και συζητήσεων», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107). Ακόμη, τα παιδιά ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν περαιτέρω διερευνήσεις και να προτείνουν λύσεις σε συλλογικό επίπεδο (π.χ. «να συμβάλει σε διερευνήσεις άλλων παιδιών, κάνοντας δικές του υποδείξεις· να προτείνει πιθανές λύσεις σε άλλα παιδιά· να κάνει κοινές διερευνήσεις», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 109). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μυούνται σε εύρος επιστημονικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «να μάθει να παρατηρεί, να ταξινομεί, να προβλέπει, να πειραματίζεται, να ελέγχει, να καταλήγει σε συμπεράσματα», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 111). Από την άλλη, από την ανάλυση προκύπτει ότι υφίστανται επιμέρους ΜΣ που μυούν τα παιδιά σε αυστηρές αλγορίθμικές ακολουθίες αφηρημένων ακαδημαϊκών πρακτικών και ενισχύουν διαδικασίες μάθησης σε ακαδημαϊκές επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες (π.χ. «Πειράματα με τον ηλεκτρισμό, τα ηχητικά κύματα, τη βαρύτητα, τον κύκλο του νερού», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 111).

3.8 Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (ενότητα: «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές»)

Στον τέταρτο άξονα, *Κοινωνικά-επιστημονικά ζητήματα*, από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι είκοσι δύο (22) ειδικές αναφορές ΜΣ ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών, αναδεικνύοντας τη σημασία αποδόμησης των κοινωνικών στερεοτύπων που συσχετίζουν την έννοια του φύλου με επιδόσεις των παιδιών (π.χ. «αλλά δεν υπάρχουν «καλύτεροι» και «χειρότεροι» ανάλογα με το φύλο. Αυτό που κορίτσια και αγόρια πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτό που γυναίκες και άντρες στο περιβάλλον όπου μεγαλώνουν πιστεύουν ότι είναι ικανά να κάνουν. Κι αυτό με τη σειρά του επηρεάζεται από αυτά που θεωρούν ότι είναι ικανοί-άντρες, γυναίκες-να κάνουν οι ίδιοι», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 105). Ακόμη, οι ΜΣ εστιάζουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από την επαφή των παιδιών με το κοντινό τους περιβάλλον (π.χ. «να φροντίζει για τα ζώα και τα φυτά», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 107), ενώ αξιοποιούνται συνθήκες πειραματισμού των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντά τους για διάφορα βασικά πειράματα στις φυσικές επιστήμες», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 108). Τέλος, από την ανάλυση προκύπτει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να πάρνουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη φροντίδα ζώων και φυτών με σκοπό την ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους (π.χ. «να αναλαμβάνει την ευθύνη που του αναλογεί για το φυσικό περιβάλλον· να φροντίζει για ζωντανά πλάσματα και φυτά», ΥΠ.ΕΣ., 2009, σελ. 111).

4. Συζήτηση

Πίνακας 3: Κατανομή ειδικών αναφορών ΜΣ ανά ενότητες του ΠΣ παιδικών σταθμών

Αξονες Ενότητες	«Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» (142 ειδικές αναφορές ΜΣ)	«Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές» (149 ειδικές αναφορές ΜΣ)
Εννοιολογικό περιεχόμενο	35,9%	28,8%
Φύση περιεχομένου	33,1%	32,9%
Επιστημονικές μέθοδοι	22,5%	23,5%
Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα	8,5%	14,8%

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι στην ενότητα «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» αναδεικνύεται αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκό «λόγου» και του «λόγου» καθημερινών πρακτικών εμπειριών. Ειδικότερα, από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι η πλειονότητα των ειδικών αναφορών ΜΣ (32,3%) αναφέρεται στο εννοιολογικό περιεχόμενο, που εστιάζει στην προώθηση απαιτητικών μαθηματικών εννοιών για τα μικρά παιδιά, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (βλ. Στάμου & Χρονάκη, 2007, Χρονάκη, 2013, Chronaki, 2019). Ο δεύτερος σε συχνότητα εμφάνισης άξονας αφορά στη φύση περιεχομένου (33%), όπου προκύπτει ότι οι ΜΣ αφορούν στην οικοδόμηση ανταγωνιστικών μαθησιακών ταυτοτήτων για τα μικρά παιδιά, ενώ παρατηρούνται επιμέρους ΜΣ που συμβάλλουν στην ενίσχυση αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθηματικών εννοιών και κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών των παιδιών (Χρονάκη, 2012β). Όσον αφορά στις επιστημονικές μεθόδους που αναδείχθηκαν σε ποσοστό 23% προκύπτει ότι το ΠΣ αναφέρεται, από τη μια μεριά, στην καλλιέργεια κριτικής μαθηματικής νοοτροπίας, ενώ εμφανίζονται σε περιορισμένο βαθμό ΜΣ που καταδεικνύουν το περιεχόμενο ως αλγορίθμική ακολουθία αφηρημένων ακαδημαϊκών πρακτικών, κάτι που έχει υποστηριχθεί και αλλού (βλ. Μόκιας, Σιάτρας & Μιχαλοπούλου, 2023; Κουκουρίδης, Σιάτρας, Πεχτελίδης & Χρόνακη, 2021; Χρονάκη, 2012α). Ο τελευταίος άξονας αφορά στα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα που παρουσίασε και το μικρότερο ποσοστό εμφάνισης ειδικών αναφορών ΜΣ (11,7%). Ειδικότερα, οι ΜΣ φαίνεται να συμβάλουν στην ενδυνάμωση των παιδιών να συμμετέχουν

και να προστατεύουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν (Chronaki, 2023 Chronaki & Yolcu, 2021).

Οσον αφορά στην ενότητα «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές», από τον πίνακα 3 παρατηρείται ότι ο άξονας με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (32,9%) αφορά στη φύση περιεχομένου, όπου αναδεικνύεται αλληλεπίδραση των ΜΣ με ερωτήματα, ενδιαφέροντα και βιωματικές εμπειρίες των παιδιών (Siatras, Koumaras & Seroglou, 2011). Ο δεύτερος σε συχνότητα εμφάνισης άξονας (28,8%) αναφέρεται στο εννοιολογικό περιεχόμενο, όπου οι ΜΣ αναφέρονται σε απαιτητικές επιδόσεις που καλούνται να κατακτήσουν τα μικρά παιδιά (Axelithioti & Siatras, 2011· Bazzul & Siatras, 2011). Στη συνέχεια, ο άξονας με ποσοστό εμφάνισης 23,5% αφορά στις επιστημονικές μεθόδους, οι ΜΣ συμβάλλουν στη μύηση των μικρών παιδιών σε αυστηρές αλγορίθμικές ακολουθίες επιστημονικών πρακτικών, ενώ περιοριστικά προωθείται περιεχόμενο για την κριτική επιστημονική νοοτροπία μέσα από ικανότητες πειραματισμού και παρατήρησης. Τέλος, ο άξονας με το μικρότερο ποσοστό εμφάνισης, αφορά τον άξονα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα με μόλις 14,8%, δίνοντας έμφαση στην αποδόμηση κοινωνικών στερεοτύπων που συνδέουν την έννοια του φύλου με τις επιδόσεις των παιδιών (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

5. Συμπεράσματα

Στην εργασία διερευνήθηκαν οι «λόγοι» που αναδεικνύονται στους ΜΣ του ΠΣ παιδικών σταθμών των ενοτήτων «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-εφαρμογές» (ΥΠ.ΕΣ., 2009). Από την έρευνα προκύπτει ότι ο αφηρημένος ακαδημαϊκός «λόγος» εκφράζεται μέσω παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο αυστηρά προσδιορισμένων ΜΣ, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση συνθηκών που συμβάλλουν στον κοινωνικό αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων παιδιών (Στάμου, Χρονάκη & Ζιώγα, 2007· Apple, 1986). Επίσης, υποστηρίζεται ότι προωθείται η υιοθέτηση του «μοντέλου επιτυχίας» που διαμορφώνει μαθησιακές ταυτότητες «ικανών» παιδιών, με αποτέλεσμα την ενίσχυση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού μέσα από την ανάπτυξη αφηρημένων ακαδημαϊκών εννοιών και σχολειοποιημένων πρακτικών (Pechtelidis & Stamou, 2017· Apple, 1993). Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι στις ενότητες «Βασικές εμπειρίες στα μαθηματικά» και «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία» του ΠΣ παιδικών σταθμών αναδεικνύεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών (βλ. Σιάτρας, 2016· Walkerdine, 2013· Στάμου & Χρονάκη, 2007). Ως μελλοντική έρευνα προτείνεται να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις των «λόγων» και στις υπόλοιπες ενότητες του ΠΣ παιδικών σταθμών «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας» (1) Σώμα, κίνηση και υγεία, (2) Κοινωνική και πολιτιστική ζωή, (3) Επικοινωνία: γλώσσες, γραπτός πολιτισμός και Μέσα, (4) Καλλιτεχνική δημιουργικότητα, (5) Θεατρική έκφραση και (6) Μουσική (ΥΠ.ΕΣ., 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M.W. (1986). *Ideology and analytical programmes*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. W. (1993). *Educational exclusion and educational inclusion*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Axelithioti, P., & Siatras, A. (2011). Science education vs social exclusion: Developing instructional material for the integration of socially excluded groups in science classrooms. *Journal of Western Anatolia Educational Studies, Special Issue*, 341-348. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5190>
- Bazzul, J., & Siatras, A. (2011). “Enough has yet to be said”: Dialoguing neoliberal ideology, pedagogy, and subjectivity in science education. *Journal for Activism in Science & Technology Education*, 3(2), 1-18.
- Γαλανοπούλου, Β. (2022). Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες σε παιδιά του δημοτικού σχολείου: Ανάγκες και δυνατότητες. Στο Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της ΚΕ του ΚΚΕ (Επιμ.), *Σκέψεις και προβληματισμοί για τις κατευθύνσεις διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών στο σχολείο* (σσ. 85-94). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Chronaki, A. (2009) (Ed.). *Mathematics, Technologies, Education: The gender perspective*. Volos: University of Thessaly Press.
- Chronaki, A. (2019). Affective bodying of mathematics, children and difference: Choreographing ‘sad affects’ as affirmative politics in early mathematics teacher education. *ZDM*, 51(2), 319-330.
- Chronaki, A. (2023). Becoming citizen subject in the body politic: Antinomies of archaic, modern and posthuman citizenship temporalities and the political of mathematics education. *Research in Mathematics Education*. Advance Online Publication. doi 10.1080/14794802.2023.2183889
- Chronaki, A., & Yolcu, A. (2021). Mathematics for “citizenship” and its “other” in a “global” world: Critical issues on mathematics education, globalisation and local communities. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 241-247.
- Chronaki, A. & Lazaridou, E. (2022). Subverting Epistemicide Through ‘the Commons’: Mathematics as Re/making Space and Time for Learning. In: Vandendriessche, E., Pinxten, R. (eds), *Indigenous Knowledge and Ethnomathematics* (pp. 161-179). Cham, Switzerland: Springer.
- Grollios, G. (2016). *Paulo Freire and the curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια νεότερη εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Κουκουρίδης, Α., Σιάτρας, Α., Πεχτελίδης, Ι., & Χρονάκη, Α. (2021). Μια κριτική διερεύνηση της εντατικοποίησης των προγραμμάτων σπουδών μαθηματικών και φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Χ. Ζάγκος & Θ. Θάνος

(επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 357-369). Αθήνα: Πεδίο.

Κουμαράς, Π., Πράμας, Χ., & Χαραλάμπους, Μ. (2012). Καλλιέργεια των «ικανοτήτων-κλειδών» και της ιδιότητας του πολίτη με το νέο πρόγραμμα φυσικών επιστημών στην Κύπρο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 168, 89-108.

Λιάμπας, Τ. (2023). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή* (Επιμ. Μ. Παπανδρέου). Αθήνα: Gutenberg.

Μερίκα, Ε., Σιάτρας, Α. & Χρονάκη, Α. (2022). «Μαθηματικά από κούνια»: Κριτική ανάλυση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών. Στο Β. Χρυσικού, Χ. Σταθοπούλου, Τ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Χατζηκυριάκου, Α. Χρονάκη, & Κ. Σδρόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά των 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της EN.E.D.I.M.: Η μαθηματική εκπαίδευση μπροστά σε νέες και παλιές προκλήσεις* (σσ. 754-764). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & EN.E.D.I.M. Ανακτήθηκε από <http://enedim9.sed.uth.gr/>

Μόκιας Α., Σιάτρας Α., & Μιχαλοπούλου Α. (2023). Κριτική διερεύνηση της ενότητας «παιδί και θετικές επιστήμες» στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2023(1), 223-244. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26248/edusci.v2023i1.1650>

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.

Pechtelidis, Y., & Stamou, G. (2017). The “competent child” in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula. *Palgrave Communication*, 3(1). doi:10.1057/palcomms.2017.65

Πεχτελίδης, Ι. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.

Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.

Siatras, A., & Koumaras, P. (2014). Exploring the role of the science curriculum towards social justice. In C. P. Constantinou, N. Papadouris, & A. Hadjigeorgiou (Eds.), *E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning* (Part 10, pp. 1758-1769). Nicosia: European Science Education Research Association. Ανακτήθηκε από <https://www.esera.org/esera-2013/>

Siatras, A., & Koumaras, P. (2013, April). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. In D. Blades (Discussant), *Rethinking the citizen in science education: subjectivity, critical thinking, eco-justice, and equity. Symposium conducted at 2013 International Conference of the American*

Educational Research Association, San Francisco, LA. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED543244>

Σιάτρας, Α. (2016). Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο K. Καρράς, M. Σακελλαρίου, A. Πεδιαδίτης, & M. Δρακάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school* (σσ. 353-368). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. /ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Σιάτρας, Α. (2013). *Πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών και κοινωνικός αποκλεισμός: Μια παιδαγωγική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. doi 10.12681/eadd/35536

Siatras, A., Koumaras, P., & Seroglou, F. (2011). The role of science curricula in the exclusion of children from science: Presenting the Greek case. *Journal of Western Anatolia Educational Studies, Special Issue*, 431-438. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5202>

Στάμου, Α., & Χρονάκη, Α. (2007). Πως γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί «λόγοι» και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης A. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 5, 25-45.

Στάμου, Α., Χρονάκη, Α., & Ζιώγα, Α. (2007). Επιστημονικοί «λόγοι» και έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό μαθηματικό περιοδικό Ευκλείδης A. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 1, 63-89.

Υπουργείο Εσωτερικών. (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανακτήθηκε από <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/>

Walkerdine, V. (2013). *Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και μαθηματικά*. (Επιμέλεια: A. Χρονάκη). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηνικήτα, Β., Δημόπουλος, Κ., & Χρηστίδου, Β. (2008). Μια σύγκριση θεμάτων του διαγωνισμού PISA με τα σχολικά βιβλία Φυσικών Επιστημών στην Ελλάδα. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 27, 23-36.

Χρονάκη, Α. (2012α). Το ‘δικαίωμα’ στο δικαίωμα εκπαίδευσης: ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος για τα σχολικά μαθηματικά. Στο: A. Λυδάκη (Επιμ.), *Κοινωνικές Ανισότητες στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Ρομά* (σσ. 105-131). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χρονάκη, Α. (2012β). Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων ως τόπος παραγωγής ετερότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 137, 173-200.

Χρονάκη, Α. (2013). Αφήγηση-σε-δράση και συμβολική έκφραση στα μαθηματικά των μικρών παιδιών. Στο T. Τσιλιμένη, A. Σμυρναίος, & N. Γραικός (Επιμ.), *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση* (σσ. 36-64). Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού (Κατεύθυνση Λογοτεχνίας) & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.

**Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης
των καιρό της πανδημίας - Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών**

**The formation of professional identity in the context of internship in the time of the
pandemic - Perceptions of future teachers**

Φωτεινή Θεοδωροπούλου., ΔΔΠΜΣ MaHep, MSc Εκπαιδευτικός Α' θμας, fotinitheodor77@gmail.com

Βασιλική Φωτοπούλου., ΤΕΕΑΠΗ - Πανεπιστήμιο Πατρών – PhD ΕΔΙΠ - vfotopoulou@upatras.gr

Μαρία Φρούντα., ΤΕΠΕΚΕ - Πανεπιστήμιο Πατρών – PhD ΕΔΙΠ – mariafggm@upatras.gr

|Fotini Theodoropoulou., MSc MaHep, MSc Teacher of Primary Education, fotinitheodor77@gmail.com

FotopoulouVasiliki., TEEAPI - University of Patras - PhD H.E.D. - vfotopoulou@upatras.gr

Maria Frounta., TEPEPEKE - University of Patras - PhD HPEP - mariafggm@upatras.gr

Abstract: The higher education with the appearance of COVID-19 functioned through distance education. However, the management and handling of the changes that took place did not leave the students unaffected, as they had to respond to the new conditions. The aim of this research project is to investigate and record the impact of the pandemic COVID- 19 on the formation of the professional identity of graduates - future teachers of the Department of Education and Social Work of the University of Patras, which is attempted through their internship in the academic year 2020 - 2021. The qualitative research method with semi-directed interview as a tool was used for data collection, in which 10 graduates - future teachers who carried out their internship during the pandemic participated. The interviews were conducted online. Based on the results, graduates - future teachers seem to recognise the importance of the internship and to be familiar with the distance teaching and learning function. However, they do not seem to make explicit reference to the concept of professional identity as it is formed through the internship.

Keywords: students, professional identity, internship, COVID- 19 pandemic

Περίληψη: Η τριτοβάθμια εκπαίδευση με την εμφάνιση της νόσου COVID-19 λειτούργησε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν δεν άφησαν ανεπηρέαστους τους/τις φοιτητές/τριες, που έπρεπε να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID- 19 στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των αποφοίτων - μελλοντικών εκπαιδευτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, που επιχειρείται μέσω της πρακτικής τους άσκησης το ακαδημαϊκό έτος 2020 - 2021. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με

εργαλείο την ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη, στην οποία συμμετείχαν 10 απόφοιτοι – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι συνεντεύξεις έγιναν διαδικτυακά. Με βάση τα αποτελέσματα, οι απόφοιτοι – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της πρακτικής άσκησης και να έχουν εξοικειωθεί με την εξ αποστάσεως διδακτική και εκπαιδευτική λειτουργία. Ωστόσο, δεν φαίνεται να κάνουν σαφή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την ΠΑ.

Λέξεις κλειδιά: φοιτητές, επαγγελματική ταυτότητα, πρακτική άσκηση, πανδημία COVID- 19

Εισαγωγή

Η έναρξη του 2020 σηματοδοτείται και διακρίνεται με την εμφάνιση της νόσου COVID-19, η οποία επέφερε και επέβαλε σε παγκόσμιο επίπεδο, επιτακτικά και χωρίς άλλη επιλογή, μια πληθώρα σαρωτικών αλλαγών και μεταβολών σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας του ανθρώπου. Κύριο χαρακτηριστικό ήταν η μετατροπή και ο επαναπροσδιορισμός καταστάσεων που απαιτούσαν παρουσία σε μια ασύγχρονη, διαδικτυακή επικοινωνία. Μεταξύ των τομέων που χρειάστηκε να αναδιπλωθούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να συμπλεύσουν με τις τρέχουσες απαιτήσεις και τις επιτακτικές ανάγκες συγκαταλέγεται ο τομέας της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Φυσικά η μετάβαση αυτή δεν ήταν εύκολη ή αυτονόητη, καθώς συνοδεύτηκε από δυσκολίες που ήταν αποτέλεσμα επιβολής της δεδομένης κατάστασης, στην προσπάθεια να λειτουργήσει αποδοτικά και αντισταθμιστικά στις ασφυκτικές συνθήκες που είχε επιφέρει η πανδημία (Κόσυβας, 2023).

Αν και, όπως επισημαίνεται από σχετική έρευνα των Giner-Gomis και των συνεργατών τους (2022), η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπόρεσε σε σύντομο χρονικό διάστημα να επαναλειτουργήσει ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των αλλαγών δεν άφησε ανεπηρέαστους τους/τις φοιτητές/τριες, που έπρεπε να ανταποκριθούν σε νέα περιβάλλοντα, ως προς την εκπαίδευσή τους (Aizenberg, 2022. Carrillo & Flores, 2020).

Με σημείο αναφοράς το ανωτέρω πλαίσιο των αλλαγών και με δεδομένο ότι η ταυτότητα δέχεται επιρροές, προσαρμόζεται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από αλλαγές που συντελούνται (Ifanti & Fotopoulos, 2010; Nguyen & Yang, 2018), αλλά ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εκκινεί ήδη από την προπτυχιακή εκπαίδευση καθώς οι ακαδημαϊκές σπουδές σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο συνεισφέρουν ουσιαστικά στη διαμόρφωσή της, συνθέτουν ένα τρίπτυχο στο οποίο δομείται και εδράζει ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας αρκετοί προβληματισμοί σχετίζονταν με το αν η πρακτική άσκηση (ΠΑ) θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως (Flores & Gago, 2020). Γι' αυτό, θεωρήθηκε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναζητηθεί η άποψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον τρόπο που εξελίχθηκε και

διαμορφώθηκε η επαγγελματική τους ταυτότητα κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στην περίοδο της πανδημίας. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID – 19 στην επαγγελματική ταυτότητα που επιχειρείται να διαμορφωθεί μέσω της πρακτικής άσκησης σε φοιτητές – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

1. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού

Εκκινώντας με την εννοιολογική αποτύπωση και τον προσδιορισμό της ταυτότητας γίνεται αναφορά στον εαυτό και στην αυτοαντίληψη. Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, είναι σε θέση να διαμορφώσει την επαγγελματική ταυτότητα. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς έχουν αναφερθεί τρείς διαστάσεις που σχετίζονται με τον εαυτό: ο πραγματικός εαυτός, ο εαυτός όπως θα έπρεπε να είναι (*oughtself*), δηλαδή σύμφωνα με τα εξωτερικά ερεθίσματα και τις προσδοκίες και ο ιδεατός εαυτός, που αποτελεί επιδίωξη για το άτομο (Lauriala & Kukkonen, 2005).

Την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι Zhao και Zhang (2017) την προσδιορίζουν ως τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημαντικότητα και τις αξίες της εκπαιδευτικής πράξης. Ο Sachs (2005) ορίζει την επαγγελματική ταυτότητα ως τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης, που διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον τρόπο που επιθυμεί να είναι και να λειτουργεί ως εκπαιδευτικός. Στη περίπτωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι ότι δεν αποτελεί μια σταθερή ολότητα και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο (Beijaard et al., 2004).

Οι Day και Kington (2008) διακρίνουν τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) επαγγελματική, β) κοινωνική και γ) προσωπική. Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με αξίες και δεξιότητες μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμα του. Η κοινωνική ταυτότητα εστιάζει στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και την υποστήριξη που λαμβάνει από τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Τέλος, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στους ρόλους που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εκτός σχολικού πλαισίου, όπως είναι η οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον. Οι παραπάνω κατηγορίες ταυτότητων αλληλεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται. Μάλιστα σε κάποιες χρονικές περιόδους μπορεί να κυριαρχεί μία από αυτές, χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο, εφόσον άλλες φορές συνυπάρχουν και οι τρεις.

Στην πολυπλοκότητα και στη δυναμική φύση της ταυτότητας εστιάζουν οι Volkman και Anderson (1998), ενώ στα τρία διακριτά στάδια μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτή η ταυτότητα αναφέρεται η Νάτσιου (2019). Πιο αναλυτικά, το πρώτο στάδιο ξεκινά από τη σχολική ζωή του ατόμου περίπου 5 ετών, χωρίς να το γνωρίζει, όταν έρχεται σε επαφή με εκπαιδευτικές πρακτικές, συμπεριφορές και αντιλήψεις που σχετίζονται με το επάγγελμα που θα επιθυμούσε να ασχοληθεί όταν μεγαλώσει. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται μαζί με τη βασική εκπαίδευση του ατόμου (17-18 ετών). Το δεύτερο στάδιο, αφορά στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση του μελλοντικού δασκάλου, στη φάση που αρχίζει να αποκτά μια εικόνα για το επάγγελμα που έχει επιλέξει να ακολουθήσει και τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Το τρίτο στάδιο αφορά στη μετάβαση του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό στίβο, όπου το άτομο καλείται να διαχειριστεί μια πληθώρα προκλήσεων, να προσαρμοστεί στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και να συνεργαστεί με το ανθρώπινο δυναμικό

(εκπαιδευτικούς και μαθητές). Παρόλα αυτά, η ταυτότητα συνεχίζει να διαμορφώνεται διότι οι προκλήσεις δε σταματούν τη στιγμή της προσαρμογής, συνεχίζουν καθόλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου. Στα τρία παραπάνω στάδια, το σύνολο των εμπειριών, των συναισθημάτων και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, συνδράμουν στη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας (Νάτσιου 2019).

Σε συνάφεια με τα ανωτέρω, ένας ακόμη παράγοντας που εμπλέκεται στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας είναι και οι βιογραφικές εμπειρίες. Με τον όρο αυτό εννοούνται όλες εκείνες οι καταστάσεις που έχουν εντυπωθεί στο παιδί (τωρινό ενήλικα) και έχουν συμβάλλει στη δημιουργία της προσωπικότητας του και των αντιλήψεων για το επάγγελμα του (Pennington & Richards, 2016). Αρκετοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δρουν σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και ακολουθούν πρακτικές με τις οποίες διδάχθηκαν οι ίδιοι, τουλάχιστον σε ένα μέρος της σχολικής τους ζωής, συνθέτοντας έτσι την εκπαιδευτική ταυτότητα που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής και αργότερα της επαγγελματικής, δηλαδή ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός (Lamote & Engels, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού φαίνεται να παίζουν τα συναισθήματα (Deng et al., 2018; Beauchamp & Thomas, 2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Zembylas (2003) τα συναισθήματα επηρεάζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εντοπίζονται στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και τους παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος την εργασία τους ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Η παράμετρος της συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας (Nguyen & Loughland, 2017; Parr & Chan, 2015).

Επίσης, στη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καίριο ρόλο κατέχουν οι προσωπικές αντιλήψεις, οι εμπειρίες που έχει κάποιος ως παιδί και ο τρόπος που μεγαλώνει (Leeferink, Koopman, Beijaard & Schellings, 2019). Με εφαλτήριο την αλληλεπίδραση του προσωπικού με τον επαγγελματικό εαυτό δεν είναι λίγες οι φορές που οι φοιτητές αλλά και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες ταυτότητας ή κρίση ταυτότητας. Ο όρος «στρες ταυτότητας», σχετίζεται με την ανασφάλεια που νιώθει κάποιος για την ταυτότητα του. Αυτού του είδους η κρίση δύναται να πηγάζει από την αμφισβήτηση των άλλων ή από τις ριζικές αλλαγές που βιώνει το άτομο και το καθιστούν ευάλωτο. Παρόλα αυτά, τα διαστήματα που χαρακτηρίζονται ως στρεσογόνα σχετικά με τη ταυτότητα συνήθως είναι αυτά που συνεισφέρουν στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις αλλαγές και στις μεταβολές (Pennington & Richards, 2016).

1.1 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού και πρακτική άσκηση

Στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το χρονικό διάστημα των ακαδημαϊκών σπουδών τους σε συνδυασμό με την ΠΑ. Η ΠΑ αποτελεί την πρώτη επαφή των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το αντικείμενο εργασίας τους σε πραγματικό χρόνο (Cattley, 2007) και συνδέει τη θεωρία του προπτυχιακού επιπέδου με την επαγγελματική ζωή (Sasaki et al., 2020. Zhu, Iglesia & Wang, 2020). Οι Pennington και Richards (2016), αναφέρουν ότι η εκπαίδευση των δασκάλων

περιλαμβάνει το τί πραγματικά σημαίνει να είσαι/να γίνεσαι εκπαιδευτικός (Oven et al., 2016) ενώ οι Sepulveda-Escobar και Morrison (2020) σημειώνουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους προετοιμάζει, ώστε να εξελιχθούν σε επαγγελματίες. Συνεπώς, η πρακτική άσκηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την εφαρμογή των γνώσεων που έλαβαν σε θεωρητικό επίπεδο και την προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον (Aspden, 2017).

Ένα σημαντικό ζήτημα που διαμορφώνει ακόμα την ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι η ευημερία, η οποία διακρίνεται σε επαγγελματικό άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα (Theelen et al., 2019). Το άγχος στους μελλοντικούς δασκάλους μπορεί να προέρχεται από την αστάθεια του εργασιακού περιβάλλοντος ή από την αδυναμία τους να διαχειριστούν μια σχολική τάξη αποτελεσματικά. Όμως, η πιθανότητα να βιώσει επαγγελματικό άγχος ένας φοιτητής μειώνεται, όταν παρουσιάζει αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, σχετικά με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και του γενικότερου κλίματος του σχολείου (Theelen et al., 2019).

Οι Zhu, Iglesia και Wang (2020) μελετούν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης μέσω της μετασχηματιστικής θεωρίας της μάθησης του Mezirow (1994), που σχετίζεται με τη μάθηση κατά την ενήλικη ζωή και αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί σε αλλαγές στο υπάρχον πλαίσιο αναφοράς. Ως πλαίσιο αναφοράς αναφέρεται το σύνολο των σκέψεων και των εμπειριών του ατόμου, τα οποία φιλτράρονται και επεξεργάζονται από το άτομο. Το πλαίσιο αναφοράς νοηματοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από αλλαγές και προκλήσεις καθώς δημιουργείται ένα άλλο βελτιωμένο και ολοκληρωμένο πλαίσιο (Mezirow, 1994).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Zhao & Zhang, 2017). Ειδικότερα, ενισχύει και ενδυναμώνει το πρότυπο που έχει αναπτύξει ο φοιτητής για τη φύση της διδασκαλίας και διευρύνει τους νοητικούς και συναισθηματικούς του ορίζοντες καθώς προβαίνει στη συγκρότηση μιας δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας που ανταποκρίνεται στη προσωπικότητα και το ρόλο του (Lofthouse et al., 2020; Pennington & Richards, 2016).

2. COVID-19: επιδράσεις στην πρακτική άσκηση και την επαγγελματική ταυτότητα

Από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι, η μετάβαση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών σε εξ αποστάσεως διακρίνεται από πολυπλοκότητα και συνοδεύεται από μια πληθώρα στοιχείων με θετικό αλλά και αρνητικό αντίκτυπο για τους φοιτητές (βλ. ενδεικτικά: Flores & Gago, 2020. Kim & Asbury, 2020. Thomas et al., 2021). Οι Bozkurt και Sharma (2020) αναφέρουν επίσης ότι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της πανδημίας. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπονται και άλλες διαστάσεις και παράμετροι

που εγείρουν δυσκολίες και εμπόδια, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αντιμετωπιστούν προκειμένου να λειτουργήσουν ενισχυτικά στους φοιτητές που προσπαθούν να περατώσουν επιτυχώς την πρακτική τους άσκηση σε περιόδους έντονων και εκτεταμένων αλλαγών.

Πιο αναλυτικά, η εξ αποστάσεως ΠΑ παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο εντός του οποίου προσφέρεται η δυνατότητα στους φοιτητές να λειτουργούν κατάλληλα προετοιμασμένοι μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων στρατηγικών που θα είναι προσαρμοσμένες σε καταστάσεις που προσιδιάζουν της πανδημίας (Moyo, 2020). Σύμφωνα μάλιστα, με τους Flores και Gago (2020), η εξ αποστάσεως ΠΑ μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους φοιτητές ως μια πρόκληση για περαιτέρω εξέλιξη, που προωθεί την καινοτομία, ενισχύοντας ταυτόχρονα, και τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, μια τέτοια προσέγγιση ωφελεί αμφίδρομα εκπαιδευτικούς και φοιτητές καθώς αποτελεί ευκαιρία προώθησης καινοτόμων και ευέλικτων στρατηγικών που προάγουν πολύπλευρα την εκπαίδευση τους (Flores & Gago, 2020; Moyo, 2020).

Από την άλλη μεριά, οι δυσκολίες των φοιτητών μέσα από τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης εντοπίζονται στα εξής: α) αρκετοί φοιτητές δεν παρουσιάζουν την ίδια ετοιμότητα ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης με αποτέλεσμα η δυσκολία να εντείνεται λόγω έλλειψης κατάλληλων μέσων και πόρων β) ο χώρος του σχολείου παρέχει πληθώρα μέσων με τα οποία διευκολύνεται η διδασκαλία και τα οποία συχνά απουσιάζουν από τα σπίτια των μαθητών (Thomas et al., 2021), και γ) η δημιουργία δραστηριοτήτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών, που να ανταποκρίνονται στην ηλικία και το αναπτυξιακό τους στάδιο, αρκετές φορές μπορεί να παραμερίζει τις ανάγκες τους (Kim & Asbury, 2020). Έτσι, οι φοιτητές ήρθαν αντιμέτωποι με νέες συνθήκες στις οποίες αναγκάστηκαν άμεσα να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν. Αυτό αποτέλεσε πηγή άγχους στους φοιτητές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύτηκε από μείωση στην κινητοποίησή τους για διδασκαλία (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020).

Ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση δόθηκε την περίοδο της πανδημίας (ενδεικτικά: Carillo & Flores, 2020; Kadir & Aziz, 2021; Giner-Gomis et al., 2022; Φωτοπούλου, 2023). Ειδικά, οι Sasaki et al. (2020) αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως ΠΑ συνέβαλε στην άμεση επαφή των φοιτητών με το αντικείμενο τους και στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής ταυτότητας ανάλογης με αυτή της δια ζώσης, ίσως και περισσότερο αναπτυγμένης. Γενικά, η συμβολή της εξ αποστάσεως πρακτικής στην υψηλής ποιότητας εκπαίδευση τονίζεται από ερευνητές, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι μέσω αυτής ενισχύονται ή επαναπροσδιορίζονται οι διδακτικές και εκπαιδευτικές δεξιότητες/πρακτικές των μελλοντικών δασκάλων, διαμορφώνοντας έτσι μια ευέλικτη ταυτότητα (Kadir & Aziz, 2021). Τέλος, οι Carillo και Flores (2020) συνδέουν τον ρόλο της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως αυτός προέκυψε από τις νέες συνθήκες, με την επαγγελματική ταυτότητα με τη σημείωση ότι μέσα από τη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως για παράδειγμα της εξ αποστάσεως πρακτικής

άσκησης, πραγματοποιείται και η ανάλογη αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή της επίδρασης που είχε η πανδημία COVID – 19 στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, που επιχειρείται μέσω της πρακτικής άσκησης, των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του πανεπιστημίου Πατρών. Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν μελέτης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και την επίδραση της πανδημίας COVID-19, προέκυψαν τα ακόλουθα 3 ερευνητικά ερωτήματα:

1. πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά την πρακτική άσκηση;
2. οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την πρακτική άσκηση με την επαγγελματική ταυτότητα;
3. πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική τους ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης;

3.2 Ερευνητική μέθοδος και εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε διότι, αφενός αναδεικνύει τη σύνδεση της θεωρίας με τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν αφετέρου είναι ευέλικτη μέθοδος και ταιριάζει στην παρούσα έρευνα. Επίσης, θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη επιλογή, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τα βιώματά και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το θέμα, κάτι που δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen et al., 2008; Κυριαζή, 2011).

Από τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν θεματικοί άξονες συζήτησης για τα σημεία που προσπαθούσε να καλύψει η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αλλά και για διευκόλυνση της μετέπειτα ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικοί άξονες βοήθησαν στη σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας κινήθηκαν γύρω από τα παρακάτω θέματα (Πίνακας 1):

- επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία που τη διαμορφώνουν
- πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών
- πανδημία COVID- 19 και επίδρασή αυτής στην πρακτική άσκηση

Με βάση τους παραπάνω άξονες συζήτησης προέκυψαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις στην παρούσα εργασία χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης υπήρχαν κλειστές ερωτήσεις που είχαν σχέση με το προφίλ των απόφοιτων – μελλοντικών εκπαιδευτικών και τα δημογραφικά τους στοιχεία όπως ηλικία, φύλο, έτος σπουδών, επιπλέον τίτλοι σπουδών κ.λπ. ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που προέκυψαν από τους άξονες συζήτησης, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν οι κάτωθι:

- 1) Πώς θεωρείτε ότι συντελείται, κατά τη διάρκεια της ΠΑ η εξέλιξη σας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;
- 2) Κατά την άποψή σας, πώς σχετίζονται πανδημία COVID-19, εξέλιξη φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων και ΠΑ;
- 3) Με το πέρας της πανδημίας, πιστεύετε ότι άλλαξε κάτι σε σχέση με την ΠΑ των φοιτητών; Αν ναι, τι άλλαξε; Πιστεύετε ότι αυτό θα συνεχίσει να υφίσταται και στο μέλλον;
- 4) Πώς κρίνετε τα όσα συνέβησαν;

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα και άξονες συζήτησης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	(1) Πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά την ΠΑ;	(2) Οι απόφοιτοι-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την ΠΑ με την επαγγελματική ταυτότητα;	(3) Πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της ΠΑ;
ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ			
Επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία που τη διαμορφώνουν	X	X	
ΠΑ μελλοντικών εκπαιδευτικών	X	X	X
Πανδημία COVID- 19 και η επίδραση της στην ΠΑ	X		X

3.3 Δείγμα έρευνας

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της έρευνας (Cohen et al., 2008). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από απόφοιτους – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, που ξεκίνησαν την ΠΑ του 8^{ου} εξαμήνου σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και την ολοκλήρωσαν εξ αποστάσεως (Οδηγός Σπουδών, 2020). Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 η πρακτική άσκηση του 8^{ου} εξαμήνου πραγματοποιήθηκε ως εξής: Από τον Φεβρουάριο

2020 έως και αρχές Μαρτίου 2020 υλοποιήθηκε δια ζώσης για 3 εβδομάδες σε Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, για όλους τους συμμετέχοντες υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση μεντόρων (εκπαιδευτικοί της τάξης) και εμψυχωτών από το πανεπιστήμιο (μέλη ΕΔΙΠ του συγκεκριμένου Τμήματος). Κατόπιν, λόγω της πανδημίας, η πρακτική άσκηση ανεστάλη και συνεχίστηκε μετά από κάποιες ημέρες με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έως το τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου, όπου και ολοκληρώθηκε. Να σημειωθεί ότι και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης, συνέχισε απρόσκοπτα η καθοδήγηση από τους εμψυχωτές αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι φοιτητές του εν λόγω Τμήματος στο 8ο εξάμηνο των σπουδών τους, υπό κανονικές συνθήκες, πηγαίνουν στο σχολείο τρεις ημέρες την εβδομάδα και ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία εντάσσονται αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα, είναι δηλαδή το άτομο με το οποίο θα συνεργαστούν σε επίπεδο καθοδηγητή – καθοδηγούμενου. Ενώ οι «εμψυχωτές», τα μέλη ΕΔΙΠ που προέρχονται από το πανεπιστήμιο, συνοδεύουν τους φοιτητές στα σχολεία και λειτουργούν ως σύνδεσμος ανάμεσα στο σχολείο, τον μέντορα (εκπαιδευτικό της τάξης) και το πανεπιστήμιο, εμψυχώνοντας τους φοιτητές, όταν και όποτε αυτό χρειάζεται αλλά βοηθώντας τους φοιτητές μέσω ομάδων αναστοχασμού που πραγματοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα (ΤΕΠΕΚΕ - Οδηγός σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2019-20; Φρούντα κ.ά, 2023). Ωστόσο, την περίοδο της πανδημίας, και συγκεκριμένα όταν η ΠΑ ξεκίνησε να γίνεται εξ αποστάσεως οι εμψυχωτές ανέλαβαν εξ ολοκλήρου τους φοιτητές χωρίς την παρουσία των μεντόρων.

3.4 Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 και όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο από 2 Ιανουαρίου 2023 έως και 29 Ιανουαρίου 2023. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες καθοριζόταν η μέρα και η ώρα της διαδικτυακής συνέντευξης. Η διάρκεια των συνέντευξεων ήταν 20-25 λεπτά. Όλες οι συνέντευξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω απουσίας της ερευνήτριας από την Πάτρα και μαγνητοφωνήθηκαν έχοντας λάβει τη συγκατάθεση των συνέντευξιαζόμενων. Η διαδικασία έγινε ατομικά και οι ερωτήσεις τέθηκαν προφορικά. Πριν την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με ακρίβεια για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθώς και ότι μπορούσαν να μην αποκαλύψουν οποιαδήποτε προσωπική πληροφορία θα αποκάλυπτε την ταυτότητά τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις συνέντευξεις, εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις αρχικά κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους (Mason, 2003. Robson, 2010).

4. Αποτελέσματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δέκα (10) άτομα, οκτώ (8) γυναίκες και δύο (2) άντρες. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν απόφοιτοι από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του πανεπιστημίου Πατρών. Δύο εκ των συμμετεχόντων, και οι δύο γυναίκες, συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο ενώ ταυτόχρονα εργάζονται σε Δημοτικό σχολείο για πρώτη χρονιά ως αναπληρωτριες εκπαιδευτικοί. Ως προς την ηλικία, πέντε από τους δέκα συμμετέχοντες ήταν 23 ετών, τέσσερις ήταν 24 ετών και ένας ήταν 25 ετών. Κανένας/καμία δεν διέθετε επιπλέον τίτλο σπουδών.

Οδηγό στη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων αποτέλεσαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου, μετά από προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων, ακολούθησε η κωδικοποίηση με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η παρουσίαση που ακολουθεί γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα. Για την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων επιλέχθηκαν σχετικά αποσπάσματα των απαντήσεων του δείγματος, για τα οποία προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του συνόλου, αλλά του παράγοντα φύλου, επιλέχθηκε ενιαία γραμματική και αριθμητική της μορφής «Συν.00» κωδικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται οι απόφοιτοι - μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά την πρακτική τους άσκηση;» οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση της ημιδομημένης συνέντευξης: «Πώς θεωρείτε ότι συντελείται, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η εξέλιξή σας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;».

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, μόνο σε μια περίπτωση εντοπίζεται αναφορά στην καθαυτή έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας: «[...] βοηθάει ώστε να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί [...]» (Συν.04). Ωστόσο, υπάρχει και ένας ακόμα συνεντευξιαζόμενος, ο οποίος αναφέρεται στον όρο «προφύλ» δηλώνοντας ότι:

«Η πρακτική άσκηση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική για έναν εκπαιδευτικό [...] σε προετοιμάζει για τη μετέπειτα πορεία, για την τάξη που θα κληθείς να αναλάβεις. Με αυτό τον τρόπο φτιάχνεις το επαγγελματικό σου προφύλ» (Συν.09).

Στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους, φαίνεται να επισημαίνονται ορισμένα στοιχεία τα οποία - αν και δεν αναφέρονται αμιγώς στην εννοιολογική εκφορά του όρου επαγγελματική ταυτότητα - συνιστούν ωστόσο προσδιοριστικά στοιχεία και γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας. Πιο αναλυτικά, σε μια περίπτωση, γίνεται αναφορά στη γνωριμία με τον ρόλο του εκπαιδευτικού: «Η πρακτική άσκηση βοηθάει τον φοιτητή – μελλοντικό δάσκαλο να ενταχθεί και ψυχολογικά στον ρόλο του εκπαιδευτικού [...]» (Συν.06).

Επίσης, σε δύο απαντήσεις δίνεται έμφαση στην προσέγγιση του μελλοντικού εαυτού ως εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των επερχόμενων δυσκολιών που θα κληθούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, στοιχείο που φανερώνει την αντίληψή τους για

την επαγγελματική ταυτότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «[...] τους προετοιμάζει για πιθανά προβλήματα και πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους...» (Συν.04) και «Ερχόμαστε αντιμέτωποι με δυσκολίες, τις οποίες πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας» (Συν.08).

Μια ακόμα παράμετρος επαγγελματικής ταυτότητας που εντοπίζεται σε δύο απαντήσεις του δείγματος αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση, τόσο των ίδιων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και των διδακτικών/εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν: «[...] μέσα από την πρακτική άσκηση οι φοιτητές εξελίσσονται και μαθαίνουν νέους τρόπους διδασκαλίας, τι είναι σωστό, τι πρέπει να αποφύγουν αργότερα ως μελλοντικοί δάσκαλοι [...]» (Συν.01), «[...] σε ποια πράγματα έχεις πάρα πολύ καλές δεξιότητες αλλά και πού χρειάζεται να βελτιωθείς. Επιπλέον βλέπουμε τον εαυτό μας στην πράξη και καταλαβαίνουμε τι κάνουμε και τι δεν κάνουμε καλά...» (Συν.05).

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα για το αν «συνδέουν την πρακτική άσκηση με την επαγγελματική ταυτότητα», οι συνεντευξιαζόμενοι δίνουν απαντήσεις που διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) η πρακτική άσκηση συνεισφέρει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, β) η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης και γ) η επαφή και επικοινωνία με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά:

α) σε πέντε απαντήσεις οι ερωτώμενοι του δείγματος υπογραμμίζουν τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη δυνατότητα να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και να αντιληφθούν βιωματικά το θεωρητικό πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών.

Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«[...] εγώ πάντα πίστευα ότι η σχολή είναι πιο πολύ πρακτική αν και μας έλεγαν ότι η θεωρία είναι πιο βασική γιατί είναι ένα επάγγελμα που η θεωρία είναι απαραίτητη για την πράξη αλλά και η πράξη είναι η εφαρμογή της θεωρίας [...]» (Συν.02),

«[...] είναι η καλύτερη σύνδεση της θεωρίας που έχουμε διδαχθεί με την πράξη.» (Συν.06),

«Η πρακτική άσκηση βοηθάει να δεις τα πράγματα από άλλη οπτική. [...] Συνδέεις κατευθείαν τη θεωρία με την πράξη.» (Συν.07),

«Θεωρώ πως η πρακτική άσκηση αποτελεί το κλειδί σύνδεσης πρακτικής και θεωριών που διδασκόμαστε τα προηγούμενα έτη» (Συν.08) και

«...η πρακτική όπως ξανά είπα είναι πάρα πολύ ωραία για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό γιατί ουσιαστικά είναι μια εφαρμογή, εφαρμόζεις αυτά που μαθαίνεις στο πανεπιστήμιο, στην πράξη μέσα στην τάξη και βλέπεις πόσο τελείως διαφορετικά είναι τα πράγματα» (Συν.10).

β) σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης εντός της οποίας λαμβάνει χώρα η πρακτική άσκηση των φοιτητών:

«Με βοήθησε πάρα πολύ ο δάσκαλος, πάρα πολύ! Στην πρακτική στο 3^ο έτος ήταν και η πρώτη μου επαφή με τάξη. Δηλαδή εγώ στην πρακτική στο 3^ο έτος είχα μάθει όντως πως είναι μία τάξη» (Συν.02),

αλλά και η συμβολή του εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται να διακρίνεται σε άμεση και έμμεση. Στην άμεση ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση επισημαίνοντας τα θετικά ή τρωτά σημεία των φοιτητών:

«[...] προφανώς και βοηθάει πολύ η πρακτική άσκηση, καθώς σου επισημαίνονται τα λάθη σου, τα οποία όμως θα είναι καθοριστικά για τη μετέπειτα επαγγελματική σου εξέλιξη» (Συν.05),

«Όταν ήμουν για λίγο καιρό στην τάξη, η συνεργασία μου με την εκπαιδευτικό της τάξης που αποτελούσε ουσιαστικά και τη μέντορά μας, ήταν πάρα πολύ καλή» (Συν.09)

«Η δασκάλα μας συμβούλευε και στην παρακολούθηση έμαθα κάποια χρήσιμα πράγματα για τη διαχείριση της τάξης» (Συν.10).

Ενώ, η έμμεση συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης αφορά την παρουσία του που λειτουργεί για τους φοιτητές ως σημείο αναφοράς διδακτικών, εκπαιδευτικών ή άλλων συναφών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της τάξης:

«Αρχικά πιστεύω ότι εξοικειώνεσαι με το μελλοντικό σου επάγγελμα, δηλαδή είναι μία πρώτη επαφή, παίρνεις διάφορες πληροφορίες, βλέπεις πως διδάσκει, πως φέρεται ο κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του και σίγουρα παίρνεις και την εμπειρία αφού ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, δηλαδή διαχειρίζεται διαφορετικά την τάξη του» (Συν.10),

«Βλέπεις πως λειτουργεί ο δάσκαλος, παίρνεις ανατροφοδότηση κι από αυτόν. Είναι πολύ χρήσιμο. [...]» (Συν.03).

γ) Η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (2 αναφορές):

«[...] δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά την τάξη, να έρθουν σε επαφή με μαθητές και δασκάλους και αυτό τους βοηθάει να πάνε προετοιμασμένοι αργότερα στην δική τους τάξη» (Συν.01)

«Η πρακτική άσκηση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική για έναν εκπαιδευτικό γιατί τον βοηθάει να δει πως λειτουργούν τα πράγματα, τον βοηθάει ως προς το κομμάτι της εμπειρίας σίγουρα, να δει πως είναι να συναναστρέφεσαι με παιδιά» (Συν.09).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς επηρεάστηκε, κατά την άποψή τους, η επαγγελματική τους ταυτότητα από την πανδημία COVID-19 κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης;», οι απόφοιτοι ανέφεραν πως η πανδημία με την καθιέρωση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης επηρέασε την εξέλιξή τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας τόσο με αρνητικό όσο και με θετικό τρόπο.

Αρνητική επίδραση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης

Από τις απαντήσεις του δείγματος διαπιστώθηκε ότι, μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εστίασε στην έλλειψη εμπειρίας στην τάξη:

«Κατά τη διάρκεια της πρακτικής εντόπισα πόσο σημαντική είναι η δια ζώσης πρακτική καθώς έχεις μπροστά σου τους μαθητές, σε πραγματικό χρόνο. Δεν μπόρεσα να αποκτήσω νέες εμπειρίες, να δω τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι» (Συν.01),

«Για μένα το δια ζώσης είναι ό, τι καλύτερο γιατί όπως είπα αποκτάς και εμπειρία [...] ενώ στο εξ αποστάσεως είναι κάτι ουτοπικό να το πω;» (Συν10).

Σε μια άλλη περίπτωση η απουσία της δια ζώσης εμπειρίας εστιάζει στην αδυναμία διαχείρισης ιδιαιτεροτήτων τάξης,

«Το κακό ήταν ότι δεν μπορούσαμε να μιλήσουμε για τις εμπειρίες μας, να θέσουμε παραδείγματα μαθητών γιατί δεν είχαμε πιθανότατα στο μυαλό μας κάποιους μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουμε να συζητήσουμε για προβληματικές συμπεριφορές και πως τις χειριζόμαστε ή για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τι κάνουμε σε εκείνη την περίπτωση [...]» (Συν.05),

αλλά και σε εν γένει δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην τάξη:

«Πιστεύω δε θα ανταπεξέλθουν τα πρώτα χρόνια άσκησης τους επαγγέλματός τους επειδή δεν έχουν έρθει σε επαφή με τους μαθητές. Πιστεύω ότι υπάρχει μία μερίδα, μεγάλη κιόλας, φοιτητών οι οποίοι μόλις διοριστούν θα έχουν πρόβλημα. Όταν βρεθούν σε κάποια αίθουσα θα έχουν δυσκολία» (Συν.02),

«Δεν το ζήσαμε, εννοείται ότι δε θα πάμε προετοιμασμένοι την πρώτη φορά ας πούμε όταν θα διδάξουμε» (Συν.03)

Σε ορισμένες, ακόμα περιπτώσεις αναφέρεται η αδυναμία πρακτικής εφαρμογής πλάνων διδασκαλίας σε πραγματική τάξη και συνεπώς η δυνατότητα αξιολόγησης και αναστοχασμού της υλοποίησης των σχετικών πλάνων:

«Φτιάχναμε κανονικά τα πλάνα όπως τα φτιάχναμε και στη δια ζώσης εκπαίδευσης. Απλά όλα ήταν θεωρητικά, δεν τα πραγματοποιήσαμε σε σχολεία. Πιστεύω ότι σήγουρα θα είχαμε πάρει πολλά περισσότερα αν είχε συνεχιστεί η δια ζώσης πρακτική» (Συν07),

«Φτιάχνεις απλά τα πλάνα διδασκαλίας και δεν ξέρεις αν πας να διδάξεις αν θα πετύχει αυτό το πλάνο, θα σου φτάσει ο χρόνος;» (Συν10).

Τέλος, μόνο ένας από τους συνεντεύξιαζόμενους αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση δεν συνέβαλε στη γνωριμία με το πραγματικό επαγγελματικό τους πεδίο, το πεδίο που θα κληθούν στο μέλλον να δράσουν:

«Επιπλέον δεν έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα του επαγγέλματός τους, να προσεγγίσουν είτε μαθητές είτε συναδέλφους, να μάθουν καινούρια

πράγματα, να επηρεάσουν αλλά και να επηρεαστούν» (Συν.04).

Θετική επίδραση της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης

Εκτός από τα αρνητικά σημεία στα οποία στάθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν και κάποια θετικά. Σε δυο περιπτώσεις εντοπίστηκαν πλεονεκτήματα τα οποία οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι έχει η εξ αποστάσεως πρακτική. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ότι η εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση παρέιχε τη δυνατότητα να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές, να εξοικειωθούν περισσότερο με την τεχνολογία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«[...] το γεγονός ότι η πρακτική άσκηση έγινε εξ αποστάσεως έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέες πρακτικές [...]» (Συν.06).

Ακόμα, προσφέρεται η ευελιξία να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε παρόμοιες συνθήκες, αν αυτό απαιτηθεί: «Είναι ότι νιώθω περισσότερο προετοιμασμένη από όταν συνέβη πρώτη φορά αυτό, [...], να αντιμετωπίσω μία ανάλογη κατάσταση από την άποψη ότι πλέον θα μπορώ [...] να προχωρήσω κι εγώ σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [...]» (Συν.07).

Επίσης, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων του δείγματος διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αντίλαμβάνονται τη συμβολή της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης ως αναπόφευκτη λύση για να υπερκεραστούν εμπόδια και δυσκολίες, όπως η πανδημία. Επιπροσθέτως, αν και δεν πιστεύουν ότι αντικαθιστά πλήρως και ουσιαστικά τη δια ζώσης πρακτική άσκηση και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Συν.09 «..... η δια ζώσης επικοινωνία είναι διαφορετική, πάντα είναι καλύτερη θεωρώ από έναν υπολογιστή», θεωρούν ότι πρόκειται για την καλύτερη δυνατή λύση που θα μπορούσαν να έχουν δεδομένων των συνθηκών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ηταν μία διαδικασία που έπρεπε να γίνει κι αυτή ήταν η λύση» (Συν.04)

«Θεωρώ πως ανάμεσα στις χείριστες επιλογές η τηλεκπαίδευση ήταν η καλύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών» (Συν.08),

Σκέψεις και στάσεις των φοιτητών/τριών του δείγματος σχετικά με το πέρας της πανδημίας και το αποτύπωμά της στην πρακτική άσκηση.

Σε δύο περιπτώσεις, παρότι αυτά τα άτομα έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε αυτό το επίπεδο, εκφράζεται η πλήρης άρνηση σε μελλοντική πιθανή επαναφορά της εξ αποστάσεως πρακτικής άσκησης:

«Δε θα ήθελα βέβαια να υπάρχει ξανά εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση» (Συν.01),

«Δεν υπάρχει λόγος για εμένα να γίνει ξανά εξ αποστάσεως. Εξ αποστάσεως πρακτική; Οχι. Πιστεύω ότι είναι άστοχο και άσκοπο» (Συν.02).

Ενώ σε μία περίπτωση επισημαίνεται ότι η πανδημία συνέβαλλε στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνεισφέρουν μελλοντικά:

«Πήραμε ωστόσο και ένα θετικό, το ότι θα μπορούμε να δουλέψουμε μελλοντικά με παρόμοιο τρόπο γιατί δεν είναι μόνο ο κορονοϊός» (Συν.07)

Συζήτηση

Από τα δεδομένα της έρευνας ως προς τη σύνδεση της συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας και πρακτικής άσκησης φαίνεται πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται κάποια από τα στοιχεία που προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα. Χαρακτηριστικά, δύο συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν τον όρο «επαγγελματικό προφίλ» και την «ενδυνάμωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού», ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, αν και μεμονωμένα, εντοπίζονται αναφορές σχετικά με την επικοινωνία/επαφή με τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία τους σε αυτό, αλλά και την ενδυνάμωσή τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσω της απόκτησης γνώσεων και εμπειριών. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με τα στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρονται από τον Ματσαγγούρα (2005).

Παρότι δεν αναφέρουν την «επαγγελματική ταυτότητα» ως όρο, ουσιαστική, όπως συνάγεται από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να αναδεικνύουν τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωσή της. Μέσα από τη λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης εκκινούν να αντιλαμβάνονται το μελλοντικό τους εαυτό ως εκπαιδευτικό και να προσεγγίζουν στην πράξη το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με τους Lofthouse και συνεργάτες (2020), που εύστοχα αναφέρουν ότι η σύζευξη, που βιώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μετατρέπει τη νοοτροπία του φοιτητή σε νοοτροπία του εκπαιδευτικού.

Οπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι αναπαραστάσεις για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας εκκινούν πολύ νωρίτερα, από την παιδική ηλικία, με ανάλογες αναπαραστάσεις που είχαν ως μαθητές αλλά και με τα πρότυπα βάση των οποίων διδάχθηκαν οι ίδιοι. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι σύμφωνα με όσα δηλώνουν προβαίνουν στην εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών. Δηλαδή, πρακτικών που βίωσαν όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές/τριες ή που βλέπουν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, που παρακολούθουν. Με άλλα λόγια, φαίνεται να ισχύει αυτό που υποστηρίζουν οι Oven et al. (2016) δηλαδή ότι, η αντίληψη του τί σημαίνει να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, προκύπτει από τις προσωπικές του εμπειρίες, από τη βασική του εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι, κατά πόσο οι προσωπικές εμπειρίες υποσκελίζουν τη θεωρία που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, σημαντική φαίνεται να αναδεικνύεται η παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική παρουσία τους στην τάξη αλλά και στη λειτουργία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Να σημειωθεί ότι η θετική στάση των ερωτώμενων του δείγματος για την παρουσία και τη

συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης προέρχεται κατά κύριο λόγο από τη βιωμένη εμπειρία τους στη δια ζώσης διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της πανδημίας.

Ιδιαιτέρως αξίζει να σημειωθεί ότι, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους θωρούν εξαιρετικά σημαντική την πρακτική άσκηση. Πράγματι, η αξία της πρακτικής άσκησης είναι ανεκτίμητη και θα μπορούσε να αποδοθεί σε δυο λόγους. Πρώτον, διότι συνεισφέρει στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, αποτελώντας το επιστέγασμα των ακαδημαϊκών διαλέξεων και οδηγώντας σε μια γόνιμη σύνθεση του θεωρητικού με το πρακτικό μέρος και δεύτερον, διότι μέσα από αυτή παρέχεται η δυνατότητα, να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες, να αλληλοεπιδράσουν, να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν μια τάξη, γεγονός που προσφέρει εκπαιδευτικές εμπειρίες και τους βοηθά να αντιληφθούν εν δράσει τόσο τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό όσο και το επαγγελμα που θα ακολουθήσουν.

Παρόλα αυτά, η σημασία που έχει γι' αυτούς η πρακτική άσκηση δεν φαίνεται να συνδέεται με τον προαναφερθέντα πρώτο λόγο. Οι συνεντευξιαζόμενοι στην παρούσα έρευνα φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ότι στο σχολείο εφαρμόζουν όσα έμαθαν στη θεωρία, στο βαθμό που δηλώνουν ότι αντιγράφουν τον εκπαιδευτικό της τάξης ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συνεντευξιαζόμενη (Ε1) «*κατά τη διάρκεια της πρακτικής μαθαίνεις νέους τρόπους διδασκαλίας*». Σημειώνεται ότι τους νέους τρόπους διδασκαλίας τους μαθαίνεις στη θεωρία και στη συνέχεια καλείσαι να τους εφαρμόσεις στην ΠΑ. Συνεπώς, διαπιστώνεται η ουσιαστική συμβολή της πρακτικής άσκησης και η εκκίνηση της διαμόρφωσης αλλά και της αντίληψης των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία προσδιορίζεται σταδιακά από τα έτη εκπαίδευσης και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια των επαγγελματικών τους εμπειριών, αλλά δεν φαίνεται να αναδεικνύεται η ουσιαστική σύνδεση των ακαδημαϊκών σπουδών στο χώρο του πανεπιστημίου με την πρακτική άσκηση στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, ως προς την εξ αποστάσεως ΠΑ κατά την περίοδο της πανδημίας, η οποία παρά το γεγονός ότι ήταν η καλύτερη δυνατή λύση, ορισμένοι ισχυρίστηκαν ότι δεν αποκόμισαν σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία μέσω αυτής. Εκτίμησαν ότι η πρακτική άσκηση ήταν ελλιπής και δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για τη μετέπειτα πορεία τους. Ο σκεπτικισμός και η αρνητική στάση των ερωτώμενων απέναντι στην εξ αποστάσεως ΠΑ πηγάζει - όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους - από το γεγονός ότι πρόκειται για δείγμα αποφοίτων που κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών πραγματοποίησαν ΠΑ και με τις δυο μορφές. Αυτή η βιωμένη εμπειρία, τους δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίσουν μέσα από συγκριτική προσέγγιση και προσωπική ενδοσκόπηση τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αποκόμισαν οι ίδιοι/ες μέσα από τη λειτουργία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στις δυο αυτές μορφές της πρακτικής άσκησης.

Παρόλα αυτά, εκτός από τα αρνητικά επισημάνθηκαν και τα θετικά σημεία της εξ αποστάσεως ΠΑ σε συνάφεια με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Κυρίως εστίασαν στην ικανότητά τους να λειτουργούν εξ αποστάσεως ικανοποιητικά και να φέρουν εις πέρας το

διδακτικό τους έργο καθώς θα έχουν εξοικειωθεί με την τεχνολογία. Ο νέος αυτός τρόπος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρότι δεν φαίνεται να τους αρέσει αναγνωρίζουν ότι είναι μια λύση σε ανάλογες περιπτώσεις. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες μελέτες (βλ. π.χ. Giner-Gomis et al., 2022. Φωτοπούλου, 2023). Σε μία, ακόμα, περίπτωση τονίστηκε ότι η εξ αποστάσεως ΠΑ ενίσχυσε την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τους συμφοιτητές όσο και με τους μαθητές της τάξης, στοιχείο το οποίο σύμφωνα με τους Dikilitas & Yayli (2018), συμβάλλει στη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας, καθώς αυτή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στο ίδιο επαγγελματικό πλαίσιο.

Διαπιστώσεις

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία πολύπλοκη, καθώς πρόκειται για μια ατέρμονη, δια βίου εξέλιξη και διαμόρφωση, όπου ποικίλοι παράγοντες παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή. Η παρούσα εργασία, η οποία εστιάζει στη μελέτη διαμόρφωσης της ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα μιας ιδιάζουσας χρονικής συγκυρίας της πανδημίας COVID-19 συνοδευόμενης από μια πληθώρα απρόβλεπτων αλλαγών και μεταβολών, ανέδειξε ότι δεν έμεινε ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εννοιολογική ανασκόπηση που διεξήχθη συνεπικουρούμενη από την ερευνητική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για περαιτέρω ερευνητική μελέτη στο βαθμό που προσφέρει ένα αρχικό ερευνητικό πλαίσιο μιας χρονικής συγκυρίας η οποία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της ερευνητικής κοινότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Το εν λόγω πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί συγκριτικά με παρόμοιες μελέτες προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες, που θα ενισχύσουν την αρχική έρευνα αλλά και ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που θα αποτελέσουν γόνιμο προβληματισμό για περαιτέρω διερεύνηση. Παράλληλα, η διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας θα είχε ενδιαφέρον καθώς θα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για την εξ αποστάσεως ΠΑ σε περίπτωση που χρειαστεί να πραγματοποιηθεί ξανά στο μέλλον.

Η παρούσα ερευνητική εργασία όπως κάθε έρευνα συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς. Για παράδειγμα, το μικρό σχετικά δείγμα των ερωτώμενων είναι ένας σημαντικός περιορισμός, ο οποίος δυσχεραίνει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μέσα από την παρούσα εργασία αναδεικνύεται η πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή της τόσο κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών όσο και αργότερα στη μετάβαση στο επαγγελματικό περιβάλλον. Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι οι αλλαγές και οι μεταβολές δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτώμενοι/νες μέσα από τη διαδικασία της ΠΑ προσεγγίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα και αποκτούν πολύτιμη εμπειρία στο σχολικό

πλαίσιο, καθώς έρχονται σε επαφή με το μελλοντικό τους επάγγελμα και αντιλαμβάνονται τις ποικίλες διαστάσεις που το προσδιορίζουν. Παρόλα αυτά, κατά την περίοδο της πανδημίας, η εκπαιδευτική εμπειρία που αποκόμισαν από την ΠΑ περιλάμβανε την παράμετρο που αφορούσε την επαφή και εξοικείωση με την εξ αποστάσεως διδακτική και εκπαιδευτική λειτουργία. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη το νέο πλαίσιο λειτουργίας της ΠΑ αλλά και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι οι ερωτώμενοι, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στην εξ αποστάσεως λειτουργία της ΠΑ, παρά τις νέες και αντίξοες συνθήκες που δημιουργήθηκαν λόγω της πανδημίας, μπόρεσαν να αξιοποιήσουν το πρωτόγνωρο και σε ελάχιστο χρόνο διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην ολοκλήρωση της ΠΑ. Ωστόσο παράλληλα, μέσα από τις απαντήσεις τους δεν εντοπίζεται σαφής αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, και πιο συγκεκριμένα στην εννοιολογική της οντότητα, στα γνωρίσματα που τη συνιστούν, καθώς και στο πως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την ΠΑ. Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να τεκμηριώσει την παρατηρούμενη αντίφαση ως προς τα δυο παραπάνω ευρήματα μπορεί να είναι η αποκλειστική εξ αποστάσεως υλοποίηση της ΠΑ που βίωσαν οι ερωτώμενοι, η οποία τους στέρησε την δια ζώσης εμπειρία στα σχολεία και κατ’ επέκταση τη βιωματική εμπειρία σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Αυτή η απουσία ενδεχομένως να λειτουργησε ανασταλτικά στο να προσδώσουν οι ερωτώμενοι στον εαυτό τους τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Επίσης, από την προαναφερθείσα διαπίστωση προκύπτουν δύο σημεία που είναι σημαντικό να επισημανθούν. Πρώτον, το παραπάνω εύρημα δεν ακυρώνει την ύπαρξη της επαγγελματικής ταυτότητας των ερωτώμενων του δείγματος ούτε αποδυναμώνει τη συμβολή του προγράμματος σπουδών στη διαμόρφωσή της. Δεύτερον και συμπληρωματικά ως προς το πρώτο, επικυρώνεται και ενισχύεται η θέση ότι εκτεταμένες αλλαγές και μεταβολές, όπως η πανδημία Covid-19 στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιφέρουν επιπλέον αλλαγές στον τρόπο που η επαγγελματική ταυτότητα επαναπροσδιορίζεται και γίνεται αντιληπτή. Πρόκειται, για ένα εύρημα που εγείρει ερευνητικό προβληματισμό και συνιστά ένανσμα για περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να αναδειχθούν πτυχές και δυναμικές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως διαμορφώνονται και νοηματοδοτούνται μέσα σε συνθήκες αλλαγών και μεταβολών στον εκπαιδευτικό χώρο. Η παρούσα εργασία λειτουργεί ως εφαλτήριο για σπουδή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε πρωτόγνωρες συνθήκες και σηματοδοτεί την αναγκαιότητα συνεχούς ερευνητικής αφύπνισης και μελέτης του πολυδύναμου και πολυδιάστατου χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας ενταγμένης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aizenberg, M. (2022) Preservice kindergarten teachers' narratives during the COVID-19 pandemic. Quality Assurance in Education, 30 (1):73-86.
<https://doi.org/10.1108/QAE-06-2021-0099>

- Aspden, K. M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/8>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verlop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Carrillo, C. & M.A. Flores (2020) COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4):466-487.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Educational Journal*, 8(2), 337-347.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A. & Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 441-453.
- Dikilitas, K. & Yayli, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415-424.
- Ersin, P., Atay, D. & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through E-Practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Giner-Gomis, A., González-Fernández, R., Iglesias-Martínez, M.J., López-Gómez, E. & I. Lozano-Cabezas, (2022) Investigating the teaching practicum during COVID-19 through the lens of preservice teachers. Quality Assurance in Education. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2022-0062>
- Ifanti, A.A. & V.F. Fotopoulou (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.

- Kadir, F. A. & Aziz, A. A. (2021). Teaching practicum during Covid-19 Pandemic: A review of the challenges and opportunities of pre-service teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1175-1183.
- Kim, L. & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062-1083.
- Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων κα των τεχνικών, Αθήνα: Πεδίο.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & Schellings, G.L.M. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(1), 69-89.
- Lofthouse, R., Greenway C., Davies P., Davies, D. & Lundholm, C. (2020). Pre-service teachers’ conceptions of their own learning: Does context make a difference?, *Research Papers in Education*, 36(6), 682-703.
- Mason, J. (2003). *H διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4). Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the ‘new normal’ in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικού* (63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Nguyen, H.T.M. & H. Yang (2018) Learning to become a teacher in Australia: A study of pre-service teachers’ identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45: 625–645. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>
- Nguyen, H.T.M. & Loughland, T. (2017). Pre-service teachers’ construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: A case study in Australia. *Teaching Education*, 46(4), 536-545.

Oven, A., Garbett, D. & Hutchinson, D. (2016). Becoming Teacher: Exploring the Transition from Student to Teacher. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education (pp.353-378). Springer.

Οδηγός Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (2020). Πρακτική Άσκηση Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <https://www.edu-sw.upatras.gr/programma-praktiki-askisi-panepistimiou-patron-tmima-epistimon-tis-ekpaidefsis-kai-koinonikis-ergasias-proin-paidagogiko-tmima-dimotikis-ekpaidefsis/>

Parr, G. & Chan, J. (2015). Identity work in a dialogic international teaching practicum. *Teaching Education*, 26(1), 38-54.

Pennington, M. C. & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.

Robson, C. (2010). *H έρευνα των πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (B. Νταλάκου, K. Βασιλικού, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., Puddy, G. (2020). The practicum experience during Covid-19 –Supporting initial teacher education student’s practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329-339.

Sepulveda-Escobar, P. & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.

Theelen, H., van den Beemt, A. & den Brock, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers’ interpersonal competence: Systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14-26.

Thomas, M. A., Norgaard, M., Stambaugh, L. A., Atkins, R. L., Kumar, A. B. & Farley, A.L.P. (2021). Online Involvement for Georgia Student Teachers During Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12.

Van Veen, K. & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers’ emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.

Volkmann, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

- Zhao, H. & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8:1264, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>
- Zhu, G., Iglesia, P.M. & Wang, K. (2020). Examining Chinese and Spanish preservice teachers' practicum teaching experiences: A transformative learning perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 124-128.
- Κόσυβας, Γ. (2023). Η ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19: Το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, 20, 239-276.
- Νάτσιου, Θ. Μ. (2019). Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η επιρροή της στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(1), 73-90.
- Φρούντα Μ., Ντότσικας Ν., Ρήγα Α. (2023). «Μέντορας και mentoring: μία εμπειρική διερεύνηση της οπτικής μελλοντικών εκπαιδευτικών». MENTORAS - Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τεύχος 20. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα. ISSN 2529-1211. <http://www.iep.edu.gr/library/index.php/mentoras-ekdoseis-i-ep/mentoras-teyxos-20>
- Φωτοπούλου, Β. (2023). Επαγγελματική ταυτότητα και προπτυχιακοί φοιτητές/τριες κατά την πανδημία COVID-19. Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. Επιστήμες Αγωγής, 3 (έγινε δεκτό /υπό έκδοση).

Απόδραση από την (ψηφιακή) τάξη: Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικες

Escaping from the (digital) classroom: Digital educational escape rooms in second/foreign language teaching to adults

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΛΙΠ-ΣΕΠ ΕΑΠ, kiliopoulou@edlit.auth.gr

Μαρία Γερανιωτάκη, Φιλόλογος, MA Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, marita_fts2@yahoo.gr

Konstantina Iliopoulou, Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Philosophy, Lecturer-Hellenic Open University, Tutor, kiliopoulou@edlit.auht.gr

Maria Geraniotaki, Greek Philologist, MA Teaching Greek as second/foreign language, marita_fts2@yahoo.gr

Abstract: The educational reality tends to be digitally transformed in recent years due to continuous technological development. Online teaching and living, combined with the interactive whiteboard require continuous search, planning, potential and pilot application of new teaching methods that empower and promote the learning process. This article deals with the utilization of an innovative pedagogical tool in second/foreign language teaching (L2/FL), digital educational escape rooms (DEERs). However, their purely digitized form and application in L2/FL is at an early stage in the international bibliography and consequently lacks theoretical background. In this context, the theoretical identification and documentation of DEERs is attempted based on the existing literature. In this light, their educational contribution to L2/FL is mapped with a focus on adult language learners based on appropriate teaching practices in language learning. Then, online resources and electronic tools for designing DEERs in an electronic environment are presented, combined with examples of primary DEERs material from the authors of this article.

Keywords: digital educational escape rooms, teaching second/foreign language, adults, digital content

Περίληψη: Η εκπαιδευτική πραγματικότητα τείνει να μετασχηματίζεται ψηφιακά τα τελευταία χρόνια λόγω της διαρκούς τεχνολογικής ανάπτυξης. Η διαδικτυακή διδασκαλία και η διά ζώσης, συνδυαστικά, με την ψηφιακή συσκευή αφής (διαδραστικός πίνακας) απαιτούν συνεχή αναζήτηση, σχεδιασμό, δυνητική και πιλοτική εφαρμογή νέων διδακτικών τρόπων που ενδυναμώνουν και προάγουν τη μαθησιακή διαδικασία. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την αξιοποίηση ενός καινοτόμου παιδαγωγικού εργαλείου στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), τα ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (ΨΕΔΑ) (Digital Educational Escape Rooms-DEERs). Ωστόσο, η αμιγώς ψηφιοποιημένη τους μορφή και εφαρμογή στη Γ2/ΞΓ βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο στη διεθνή βιβλιογραφία και συνακόλουθα

ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο. Στο παρόν πλαίσιο, επιχειρείται η θεωρητική ανάδειξη και τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ με γνώμονα την υφιστάμενη βιβλιογραφία. Υπό το πρίσμα αυτό, χαρτογραφείται η εκπαιδευτική συνεισφορά τους στη Γ2/ΞΓ με εστίαση στους ενήλικες ετερόγλωσσους μαθητές βάσει κατάλληλων διδακτικών πρακτικών στη γλωσσική εκμάθηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διαδικτυακές πηγές και ηλεκτρονικά εργαλεία για τον σχεδιασμό ΨΕΔΑ σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, συνδυαστικά, με παραδείγματα πρωτογενούς υλικού ΨΕΔΑ των συγγραφέων τους παρόντος άρθρου.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης, διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενήλικες, ψηφιακό περιεχόμενο

Εισαγωγή

Η ψηφιακή εποχή έχει αναδιαρθρώσει ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και, συνδυαστικά, με τις ανακύπτουσες προκλήσεις από την πανδημία του κορωνοϊού έχει επηρεάσει όλες τις συνιστώσες της εκπαίδευσης. Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανάγκες επιτάσσουν, εύλογα, την εύρεση λύσεων για την απρόσκοπτη, όσο είναι δυνατόν, μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για την εναρμόνιση του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος με τον ψηφιακό γραμματισμό. Υπό το πρίσμα του, εν εξελίξει, ψηφιακού μετασχηματισμού η ψηφιακή παιδαγωγική έχει διεισδύσει τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) όσο και στη διά ζώσης πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως και της γλωσσικής διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ (Alyaz & Genc, 2016). Ωστόσο, μολονότι, δεν υπάρχει, ακόμη, συστηματικό πλαίσιο καθοδήγησης για την ενσωμάτωση της γλωσσικής εκμάθησης σε παιγνιώδη (μη) ψηφιακά συμφραζόμενα (Chen et al., 2018), εντούτοις, η Ψηφιακή Παιχνιδοκεντρική Γλωσσική Μάθηση (ΨΠΓΜ) (Digital Game Based Language Learning) (Osman & Abdul Rabu, 2020) προσδίδει υποστηρικτικό χαρακτήρα στη διδακτική της Γ2/ΞΓ (Dixon et al., 2022; Masrop et al., 2019) με προοδευτικά αυξητική πορεία στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία (Alyaz & Genc, 2016; Dixon et al., 2022). Με γνώμονα, λοιπόν, τις αρχές και τις μεθοδολογίες της ΨΠΓΜ ως τομέα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ) (Computer Assisted Language Learning) (Alyaz & Genc, 2016) καθώς και της Βιωματικής Επικοινωνιακής Προσέγγισης (ΒΕΠ) (Experiential Communicative Approach) (Cruz, 2019b) είναι δυνατή η θεωρητική τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ στη γλωσσική διδασκαλία καθώς και η ανάδειξή τους στην ελληνική βιβλιογραφική αντίληψη για τους ετερόγλωσσους μαθητές μικρής ηλικίας (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση) αλλά και για τους ενήλικες, αντίστοιχα, αποτελώντας εφαλτήριο για την περαιτέρω διερεύνηση τους και, συνακόλουθα, την εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό παιχνίδι στο πλαίσιο της ψηφιακής παιδαγωγικής παρέχει ολιστική μαθησιακή εμπειρία (Mudure-Iacob, 2021). Τα ΨΕΔΑ, δηλαδή, στη γλωσσική εκμάθηση δεν αποτελούν απλώς ένα επιπλέον ‘έτοιμο’ ψηφιακό παιχνίδι, αλλά ένα καινοτόμο, ολοκληρωμένο μεν (Antela-Costa, 2021), πολλά υποσχόμενο δε, πολυσχιδές εκπαιδευτικό εργαλείο με πλήθος μαθησιακών αποτελεσμάτων συγκριτικά με άλλα συμβατικά ψηφιακά εργαλεία (Makri et al., 2021).

Ειδικότερα, το ΨΕΔΑ συννιστά μία ζωντανή εν εξελίξει, μέχρι τη διαφυγή, εκπαιδευτική διαδικασία (Nicholson, 2018), ομαδική (Antela-Costa, 2021) ή ατομική (Kroski, 2020), που ξεδιπλώνεται μέσα σε αυθεντικό συγκείμενο (Cruz, 2019b) με απότερο σκοπό την ψηφιακή απόδραση από το εικονικό, περιβάλλον-δωμάτιο μάθησης (Antela-Costa, 2021; Költzsch & Stadler-Heer, 2021; NEET-SYSTEM, 2020) είτε στην ΕξΑΕ είτε με τη χρήση διαδραστικού πίνακα στη διά ζώσης. Σε αυτήν τη διεργασία, οι συμμετέχοντες-μαθητές αναζητούν στοιχεία, ξεκλειδώνουν ψηφιακές κλειδαριές, αποκρυπτογραφούν κωδικούς, γρίφους, αινίγματα, επιλύοντας μία σειρά ψηφιακών προκλήσεων-δραστηριοτήτων καθοδηγούμενων από ένα συγκεκριμένο αφηγηματικό ή θεματικό πλαίσιο (Nicholson, 2018) και από τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους σε προκαθορισμένο, συνήθως, ή μη χρονικό διάστημα (Makri et al., 2021). Πρόκειται για μία εμπειρία εμβυθιστική (Makri et al., 2021; STEAMER, 2020; Nicholson, 2018), εξ ολοκλήρου, βιωματική (Cruz, 2019a; NEET-SYSTEM, 2020), πολυαισθητηριακή (Cruz, 2019b), διαδραστική, δυναμική, διαισθητική (STEAMER, 2020), ελκυστική (Grande-de-Prado, 2021), πλαισιωμένη με εξωγλωσσικά (κίνηση προσώπου, σώματος, χεριών) και με παραγλωσσικά (παύσεις, επιτονισμός, ρυθμός, φωνητική ένταση) στοιχεία (NEET-SYSTEM, 2020) που προσομοιάζει με ρεαλιστικές επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποιώντας σε αυθεντικά συμφραζόμενα τη γλώσσα-στόχο (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση). Στο πλαίσιο των ΨΕΔΑ διαφαίνεται ο διττός ρόλος της γλώσσας, αφενός είναι ο στόχος της μαθησιακής εμπειρίας, αφετέρου αποτελεί και το μέσον για την επίτευξη του εν λόγω στόχου (Cruz, 2019a; SpeakER, 2021).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της αφήγησης ή της επιλεγείσας θεματικής, η πλοκή πρέπει να συνδέεται αρμονικά με κάθε πρόκληση και να αποκαλύπτεται σταδιακά στους μαθητές κάθε μέρος της ιστορίας ως απότοκος της/του εκάστοτε πρόκλησης/γρίφου. Υπό την έννοια αυτή, η επίλυση νοηματοδοτούμενων προκλήσεων επιφέρει, παράλληλα, την εξέλιξη της πλοκής (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020) αυξάνοντας την εμβυθιστική εμπειρία και τη συμμετοχικότητα των μαθητών. Άλλωστε, η πορεία προς την ψηφιακή διαφυγή επαφίεται στις ενέργειες-δράσεις κάθε μαθητή (Grade-de-Prado et. al., 2021) ατομικά και σε εκείνες, όπως προκύπτουν από την ενεργό σύμπραξη των μαθητών, ομαδικά. Οι ενέργειες αυτές πυροδοτούν τη διανοητική, ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική καθώς και σωματική εμπλοκή (NEET-SYSTEM, 2020) των μαθητών σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο γλωσσικό ΨΕΔΑ, εν αντιθέσει με άλλα ψηφιακά (επιτραπέζια) παιχνίδια οθόνης. Τα τελευταία, σαφώς, βασίζονται στο γνωστικό ή/και στο γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ωστόσο, δεν αξιοποιούνται επαρκώς όλες οι γλωσσικές δεξιότητες, κατανόηση προφορικού (ΚΠΛ) και γραπτού λόγου (ΚΓΛ), παραγωγή προφορικού (ΠΠΙΛ) και γραπτού λόγου (ΠΓΛ) αλλά, κυρίως, η γραπτή κατανόηση-ανάγνωση και η γραφή. Μάλιστα, η ‘γραφή’ έχει κυρίως τη μορφή του ‘κλικ στην επιλεγείσα απάντηση’, με συνεργασία της όρασης-αφής (Nicholson, 2018). Επιπλέον, σε τέτοιου είδους παιχνίδια υπερτερούν η αγωνιώδης προσπάθεια μνημονικής ανάκλησης της ζητούμενης λέξης, η επιλογή του κατάλληλου μορφοσυντακτικού στοιχείου και, συγχρόνως, η αποφυγή γλωσσικών λαθών (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) λόγω βαθμοφοβίας, διεργασίες που, συνήθως, αυξάνουν το συναισθηματικό φορτίο του μαθητή (Dehghanzadeh et. al., 2019), εναποθέτοντας, εν μέρει, την εξέλιξη στην τύχη των

ψηφιακών ζαριών και, ενδεχομένως, στην απώλεια κινήτρου (Mudure-Iacob, 2021). Στα διαμορφωμένα κατάλληλα και με συγκεκριμένη στοχοθεσία ΨΕΔΑ, οι μαθητές χρησιμοποιούν και καλλιεργούν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές δεξιότητες (Antela-Costa, 2021) καθώς και τις αντίστοιχες στρατηγικές τους (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) ισόρροπα, όπως, εξίσου, αναπτύσσουν, συνειδητά ή/και ασύνειδα, τις απαραίτητες, πλέον, στη νέα εποχή δεξιότητες και στρατηγικές του 21^ο αιώνα (soft skills) (Chou et al., 2020; Cruz, 2019a; SpeakER, 2021). Ωστόσο, αυτές οι επιθυμητές διεργασίες επιτυγχάνονται, όταν αποφεύγεται η αξιοποίηση των διαθέσιμων ΨΕΔΑ από το διαδίκτυο, είτε επί πληρωμή είτε δωρεάν, χωρίς συγκεκριμένη μαθησιακή στοχοθεσία βάσει χαρτογράφησης της εκάστοτε (ψηφιακής) τάξης και όταν απουσιάζουν τυποποιημένες δραστηριότητες μηχανιστικού τύπου, σε όλους, σχεδόν, τους γρίφους, ασύνδετες προκλήσεις μεταξύ τους ή/και με την πλοκή και, φυσικά, με τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών (Nicholson, 2018).

Η γλώσσα, είτε ως μητρική (Γ1) είτε ως Γ2/ΞΓ χρειάζεται να ενσωματώνεται λειτουργικά και βιωματικά κατά την εκμάθησή της. Εντός του ΨΕΔΑ, η γλώσσα-στόχος δεν είναι απομονωμένη (Antela-Costa, 2021), όπως και στην πραγματική ζωή. Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες γνώσεων και πληροφοριών γίνονται ενεργοί, ανακαλύπτουν νέα δεδομένα (Makri et al., 2021), διαπραγματεύονται σημασίες (Cruz, 2019a) και κατασκευάζουν το απαραίτητο νόημα (NEET-SYSTEM, 2020), χωρίς να ‘χάνονται’ στην οθόνη ή στην αίθουσα προκειμένου να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της ΨΠΓΜ και της ΒΕΠ η ψηφιακή παιδαγωγική χρειάζεται να εναρμονίζεται με τις διαρκώς, μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές (Költzsch & Stadler-Heer, 2021; NEET-SYSTEM, 2020), γλωσσικές (Masrop et al., 2019), επικοινωνιακές, κοινωνικές (Mudure-Iacob, 2021) ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι οι ερευνητές αναζητούν μαθησιακές πρακτικές και μεθοδολογίες, όπως αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διά ζώσης διδασκαλία (Manzano-León et. al., 2021) ή/και σε πιο βελτιωμένη εκδοχή για αποδοτική και ποιοτική μάθηση.

Σημαντικό είναι, εξίσου, ότι το περιεχόμενο σε ένα ΨΕΔΑ μπορεί να επεξεργαστεί, να αναπροσαρμοστεί μετά το πέρας της διαδικασίας, να αποθηκευτεί, να μεταφορτωθεί και, κυρίως, να παιχτεί/εφαρμοστεί οποτεδήποτε και με μαθητές που είναι σωματικά παρόντες σε διαφορετικά μέρη ανά τον κόσμο (Santamaría & Alcalde, 2019; STEAMER, 2020), αρκεί να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο και μία ηλεκτρονική συσκευή. Επίσης, το ΨΕΔΑ, είναι δυνατόν, να χρησιμοποιείται ασύγχρονα από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει ενσωματώσει σχετική βιόθεια σε πιθανά σημεία όπου, ενδεχομένως, θα δυσκολευτούν οι μαθητές (Antela-Costa, 2021). Η ανατροφοδότηση, σε κάθε περίπτωση, είναι άμεση (Asiri et al., 2021) στη διάρκεια του παιχνιδιού λειτουργώντας υποστηρικτά, όπως η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) (Chou et al., 2020) μεταξύ και των συμμαθητών.

Το περιβάλλον του ΨΕΔΑ προσαρμόζεται και στη διαθεματική προσέγγιση (SpeakER, 2021) με τη συνένωση διαφορετικών μαθησιακών γνωστικών αντικειμένων με τη Γ2/ΞΓ, όπως εκμάθηση ελληνικών με ιστορία, με γεωγραφία. Επίσης, επιτρέπει την ενσωμάτωση των

διαφορετικών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2011) των μαθητών απρόσκοπτα και δημιουργικά. Το εν λόγω εργαλείο, μάλιστα, παρέχει πλήθος δυνατοτήτων χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς (Kroski, 2020) για τη δημιουργία φανταστικών τόπων του παρελθόντος ή/και του μέλλοντος αλλά και πραγματικών περιστάσεων της καθημερινής ζωής με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των άμεσα εμπλεκομένων που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση).

Αναμφίβολα, πολλοί μαθητές επιθυμούν να δραπετεύσουν από τη ρουτίνα της παραδοσιακής ή ψηφιακής γλωσσικής τάξης (Költzsch & Stadler-Heer, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019) με τρόπους που εγείρουν το ενδιαφέρον τους και τους κινητοποιούν στη χρήση της διδασκόμενης γλώσσας πιο αβίαστα (SpeakER, 2021). Με τη δραστηριότητα των ΨΕΔΑ οι μαθητές όχι μόνο αποδρούν από τη μονοτονία της (ψηφιακής) τάξης (Antela-Costa, 2021), αλλά διεπιδρούν βιωματικά στη γλώσσα-στόχο σε σημείο που ξεχνούν ότι εκείνη τη στιγμή μαθαίνουν τη γλώσσα (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) και την εξασκούν. Το προηγούμενο αποτελεί ειδοποιό γνώρισμα των κατάλληλα σχεδιασμένων ΨΕΔΑ σε σχέση με τα γλωσσικά δωμάτια δραπέτευσης υβριδικής και ψηφιακής μορφής, των οποίων οι προκλήσεις είναι φορμαλιστικές ή/και η ακολουθία των προκλήσεων με την πλοκή είναι αφιστάμενη.

Τα ψηφιακά δωμάτια απόδρασης στη διδακτική των γλωσσών σε κάθε τους μορφή, (μη) ψηφιοποιημένη, υβριδική στη διά ζώσης, με χρήση διαδραστικού πίνακα στη διά ζώσης ή/και στην ΕξΑΕ, είναι εξίσου αποτελεσματικά από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή (Asiri et al. 2021; Cruz, 2019a; Cruz, 2019b; Gómez López, 2019; Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση; Mudure-Iacob, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019; SpeakER, 2021) και καλύπτουν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) επιβεβαιώνοντας, παράλληλα, τον χαρακτηρισμό περί ολιστικής μαθησιακής εμπειρίας (Mudure-Iacob, 2021). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι υφιστάμενες εμπειρικές έρευνες για τη γλωσσική διδασκαλία ετερόγλωσσων μαθητών αφορούν κυρίως την αγγλική (Makri et al., 2021), την ισπανική (Cruz, 2019a; Cruz, 2019b; Stephens de Jonge & Labrador, 2020) και τη γερμανική (Stollhans, 2020) με προοδευτικά αυξητική τάση και σε άλλες γλώσσες.

Στο παρόν άρθρο, αρχικά, διανθίζονται τα χαρακτηριστικά των ΨΕΔΑ στη γλωσσική διδασκαλία της Γ2/ΞΓ και προβάλλονται πτυχές της ψηφιακής τους μορφής στην ΕξΑΕ και στη διά ζώσης αξιοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα. Ακολούθως, αναδύονται και αναλύονται τα διδακτικά τους οφέλη με εστίαση στους ενήλικες ετερόγλωσσους μαθητές. Εν συνεχείᾳ, παρουσιάζονται διάφοροι διδακτικοί τρόποι αξιοποίησης του εν λόγω ψηφιακού εργαλείου στη γλωσσική εκμάθηση. Επίσης, παρατίθενται, συγκεντρωτικά, διαδικτυακές πηγές και εφαρμογές που υποστηρίζουν ελληνικούς χαρακτήρες ως υποστηρικτικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς, συνδυαστικά, με παραδείγματα πρωτογενούς υλικού ΨΕΔΑ των συγγραφέων του εν λόγω άρθρου. Το άρθρο περατώνεται με τον πολυδιάστατο ρόλο των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του ΨΕΔΑ.

2. Διδακτικά οφέλη των ΨΕΔΑ στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε ενήλικες

Οι εμπειρικές έρευνες, για τα ΨΕΔΑ γενικότερα, ποικίλουν στην ηλικιακή ομάδα των ενηλίκων είτε αφορούν διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως την ιατρική, τη βιολογία (Makri et al., 2021) είτε, με μικρότερο ποσοστό διερεύνησης, την εκμάθηση μίας γλώσσας. Οι κατηγορίες των ενηλίκων συμμετεχόντων σε γλωσσικά (ψηφιακά) δωμάτια απόδρασης είναι, συνήθως, ετερόγλωσσοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα της χώρας που φοιτούν (Antela-Costa, 2021; Cruz, 2019b) ή τη γλώσσα της επιλογής τους (Stephens de Jonge & Labrador, 2020; Stollhans, 2020) στις παιδαγωγικές σχολές (Asiri et al., 2021; Gómez López, 2019) ή στις αντίστοιχες μεταφραστικών σπουδών (Santamaría & Alcalde, 2019). Επίσης, πολλοί ενήλικες μαθαίνουν μία άλλη γλώσσα για ειδικό σκοπό, όπως επαγγελματικοί λόγοι για την ταυτόχρονη ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Mudure-Iacob, 2021; NEET-SYSTEM, 2020). Οι ενήλικες μαθητές αποκομίζουν οφέλη και δεξιότητες που εφαρμόζουν εκ νέου στην καθημερινότητά τους, στην εργασία τους, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μαθαίνουν να αυτενεργούν γλωσσικά στη Γ2/ΞΓ πιο απρόσκοπτα. Ορισμένοι εξ αυτών έχουν συμμετάσχει μόνο σε ψυχαγωγικά δωμάτια απόδρασης διά ζώσης (Cruz, 2019b; Santamaría & Alcalde, 2019). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, την πρώτη φορά, τουλάχιστον, χρειάζεται να προηγηθεί ένα σχετικό μάθημα για το παρόν ψηφιακό εργαλείο, ώστε οι μαθητές να μην βρεθούν εξαπίνης ως προς τη δομή, τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της ψηφιακής δραπέτευσης.

Αναφορικά με τις δεξιότητες του 21^ο αιώνα, όπως προκύπτουν από τα ΨΕΔΑ, είναι ο συνδυασμός της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (creactical skills) (Cruz, 2019a) καθώς με δημιουργικό και κριτικό τρόπο (Asiri et al., 2021) οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν τα στοιχεία στους γρίφους βάσει της αφήγησης, για να ανοίξουν τις κλειδαριές. Την ίδια στιγμή αυτοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, διεπιδρούν (Cruz & Orange, 2016) μεταξύ τους και με τις εκάστοτε προκλήσεις και την αφήγηση, συμμετέχουν ενεργά ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, ρισκάρουν (Santamaría & Alcalde, 2019), εγείρεται το ενδιαφέρον τους, πειραματίζονται, αναστοχάζονται, συνεργάζονται (Chou et al., 2020; Manzano-León et. al., 2021) με σεβασμό στον συμμαθητή τους, αλληλοβοηθούνται, μαθαίνουν να αυτενεργούν στη γλώσσα-στόχο καλλιεργώντας, συγχρόνως, και τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό τους, για να συλλέξουν τα απαραίτητα στοιχεία και να επιλύσουν τους γρίφους (NEET-SYSTEM, 2020). Επίσης, οι ίδιοι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον διαθέσιμο χρόνο τους, να είναι πιο ευέλικτοι (Cruz & Orange, 2016), όπως χρειάζεται να είναι σε αυθεντικό επικοινωνιακό συγκείμενο. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν, σημαντικά, στην ενίσχυση της (δια)πολιτισμικής και της διαγλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο (Költzsch & Stadler-Heer, 2021; Stephens de Jonge & Labrador, 2020; Sykes, 2018).

Στη συγκεκριμένη ηλικία, συνήθως, ο αυθορμητισμός και η αυτοπεποίθηση στη χρήση της γλώσσας-στόχου είναι σε χαμηλότερα επίπεδα απ' ότι στα παιδιά και στους εφήβους. Στο πλαίσιο, όμως, ενός ΨΕΔΑ οι ενήλικες αισθάνονται πιο άνετα να αποδράσουν γλωσσικά

μέσω της Γ2/ΞΓ (Antela-Costa, 2021) με την ενεργό ενσωμάτωσή τους στα εκάστοτε διαδραστικά και αυθεντικά μαθησιακά συμφραζόμενα χωρίς την αίσθηση της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό (Mudure-Iacob, 2021). Συχνά, οι μαθητές εντός και εκτός (ψηφιακής) τάξης διστάζουν ή φοβούνται να χρησιμοποιούν τη Γ2/ΞΓ και να διεπιδρούν σε αυτήν, μήπως προβούν σε γλωσσικό λάθος με ανεπιτυχή έκβαση της γραπτής ή της προφορικής επικοινωνίας, γεγονός που οδηγεί σε αποφυγή χρήσης της γλώσσας-στόχου (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Στο πλαίσιο, ωστόσο, ενός ΨΕΔΑ η δυνατότητα ενσωμάτωσης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ) (Mudure-Iacob, 2021; SpeakER, 2021) καθώς και των αντίστοιχων στρατηγικών τους, συνειδητά ή ασύνειδα παρακινεί αυτομάτως τους μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν φυσικά (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Το άγχος και η αμηχανία για τη χρήση της Γ2/ΞΓ μειώνονται και αλλάζει ο τρόπος διαχείρισης τυχόν γλωσσικών ολισθημάτων, αφού υπερισχύει η προσπάθεια για απόδραση, έναντι της ποσότητας των γλωσσικών λαθών που γίνονται (Dehghanzadeh et. al., 2019). Άλλωστε, η εκμάθηση και κατ’ επέκταση η χρήση μίας γλώσσας είναι κάτι παραπάνω από τη σωστή εφαρμογή των μορφοσυντακτικών δομών. Ακόμα, η αξιοποίηση των ΨΕΔΑ στη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) και, γενικά, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν αξιόπιστο (Mudure-Iacob, 2021) εναλλακτικό και παιγνιώδη τρόπο (Asiri et. al., 2021), ένα πιο φιλικό πλαίσιο από τους παραδοσιακούς φορμαλιστικούς αξιολογικούς τρόπους της διδαχθείσας ύλης ή της διερεύνησης των όσων έχουν κατακτήσει οι μαθητές στη γλώσσα-στόχο. Τα ΨΕΔΑ, από τη μία πλευρά, επιτρέπουν την ολιστική αξιολόγηση των (μη) γλωσσικών δεξιοτήτων, από την άλλη, όμως, αυτού του είδους οι διεργασίες που διαδραματίζονται είναι δύσκολο να αξιολογούνται ποσοτικά με έναν βαθμό για κάθε μαθητή, ειδικά, όταν το ΨΕΔΑ είναι ομαδικό. Ωστόσο, το προηγούμενο δεν αποτελεί πρόβλημα καθώς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους υπερτερούν από το πρόσημο ενός βαθμού (Mudure-Iacob, 2021).

Τα ΨΕΔΑ μεταφέρουν αυθεντικές περιστάσεις σε παιγνιώδη βιωματικά συμφραζόμενα και οι συμμετέχοντες, λόγω αυτής της δυνατότητας, αναπτύσσουν εμπειρικά τη νέα γνώση, μέσω της ΒΕΠ, ανακαλώντας πιο φυσικά την πρότερη και τη συνδέουν, εκ νέου, με την καινούρια (SpeakER, 2021), υπό την προϋπόθεση, τόσο οι προκλήσεις όσο και η πλοκή να είναι νοηματοδοτούμενες και εμβυθιστικές (Cruz, 2019b). Αυτές οι προκλήσεις δεν αποτελούν φραγμούς προς τη διαφυγή αλλά στο πλαίσιο αυτών οι μαθητές προσδίδουν νόημα στις πράξεις τους (Nicholson, 2018). Εν μέσω της προσπάθειας για την απόδραση ενεργοποιούνται τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα των μαθητών, που είναι απαραίτητα στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ (Figueroa, 2015; Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Την ίδια στιγμή, οι μαθητές ανακαλύπτουν, ερμηνεύουν, αναπτύσσουν σε πραγματικό χρόνο (μη) γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές που χρησιμοποιούν, συνειδητά ή ασύνειδα, οικοδομούν και (επανα)δημιουργούν τη νέα γνώση (Cruz, 2019b), αφού ο στόχος της διαφυγής τους είναι κοινός (Santamaría & Alcalde, 2019). Αναντίρρητα, το κίνητρο των μαθητών για τη δραπέτευση και τη νίκη είναι έμφυτο (Cruz, 2019b; Gómez López, 2019) και διατηρείται ή αυξάνεται, όταν υπάρχει ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων, της αφήγησης και των (γλωσσικών) δεξιοτήτων. Ένα κατάλληλα σχεδιασμένο γλωσσικό ΨΕΔΑ εξασφαλίζει την

ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Makri et al., 2021) αυξάνοντας τη συνειδητότητα, την ενσυναίσθηση για κάθε θεματική (Manzano-León et. al., 2021) και την κινητοποίησή τους, προκειμένου οι μαθητές να επιλύουν συνεργατικά, δημιουργικά και κριτικά (Cruz, 2019b) όποιον γρίφο προκύπτει ενώ διαχειρίζονται παράλληλα και το χρονικό περιθώριο (Stollhans, 2020), όταν υπάρχει (Makri et al., 2021). Οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα διαπραγμάτευσης των σημασιών και βελτιώνουν τον τρόπο επίλυσης σχετικών προβλημάτων (Asiri et al., 2021), όπως ανακύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στο προηγούμενο συμβάλλει η άμεση ανατροφοδότηση (Santamaría & Alcalde, 2019) τόσο από το ίδιο το ΨΕΔΑ με τα στοιχεία, το ξεκλείδωμα των ψηφιακών κλειδαριών κ.ά. όσο και από τους συμπαίκτες κατά τη διεπίδρασή τους. Άλλωστε, η ομαδικότητα οικοδομείται μέσα από τη σύμπραξη και την ετεροαξιολόγηση των ιδεών τους για την εύρεση της κατάλληλης λύσης (Stollhans, 2020). Η συνεργασία σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο πυροδοτεί συζητήσεις (Antela-Costa, 2021) αλλά προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των μαθητών, η οποία επιδρά με τη σειρά της στην εκμάθηση της αυτορρύθμισης των λεγομένων και των πεπραγμένων των μαθητών, στην αποδοχή και, τυχόν, λαθών όπως συμβαίνει και στην πραγματική ζωή των ενηλίκων. Οι ίδιοι καλούνται καθημερινά να ακούν, να κατανοούν, να διεπιδρούν, να είναι καλοί και ενεργοί ακροατές, να αναλαμβάνουν ηγετικές ικανότητες (Makri et al., 2021), να παράγουν γενικότερα έργο και λόγο, σιωπηλά ή λεκτικά, στη γλώσσα στόχο. Το ΨΕΔΑ, ως μαθησιακό περιβάλλον, επιτρέπει τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και την απόδραση των συμμετεχόντων από τη ζώνη ασφαλείας τους (Stephens de Jonge & Labrador, 2020), αφού πολλοί εξ αυτών ξεχνούν ότι βρίσκονται σε ψηφιακή τάξη και γνωρίζουν ότι μπορούν να αποδράσουν από το ίδιο παιχνίδι αμέτρητες φορές (Antela-Costa, 2021). Αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων, αυτός, αν δεν είναι ατομικό, καλό είναι να κυμαίνεται από δύο έως έξι (Makri et al., 2021) ή οκτώ (Chou et al., 2020). Όμως, αν είναι περισσότεροι οι μαθητές, υπάρχει η δυνατότητα διαχωρισμού σε μικρότερες ομάδες των δύο ή των τεσσάρων ατόμων παίζοντας το ΨΕΔΑ σε επιμέρους δωμάτια (breakout rooms) (Makri et al., 2021) στην ΕξΑΕ και ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την πορεία των διαφορετικών ομάδων προς την απόδραση. Στην περίπτωση του διαδραστικού πίνακα, οι μαθητές ομαδοποιούνται αριθμητικά, εξίσου, το ίδιο με την ΕξΑΕ, αλλά συναποφασίζουν, εκ των προτέρων, τον ρόλο κάθε ομάδας για την ομαλή ψηφιακή διαφυγή. Ωστόσο, αν μία εκ των ομάδων ανακαλύψει κάτι πλην των καθηκόντων της, μπορεί να το διαμοιραστεί με τους συμπαίκτες της.

Οι μαθητές από τα μεγαλύτερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Asiri, 2021; Gómez López, 2019) με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί ενός γλωσσικού ΨΕΔΑ, το οποίο θα παίζουν εκ νέου οι συμμαθητές τους από το ίδιο ή από μικρότερο γλωσσικό επίπεδο. Η συνεισφορά τους άπτεται, κυρίως, στη συγγραφή του σεναρίου/της αφήγησης, στο είδος και εν μέρει στο περιεχόμενο των προκλήσεων/γρίφων. Η συνδημιουργία πολλών μερών αντού του παιχνιδιού, αν όχι εξ ολοκλήρου, με τη αρωγή, βέβαια, του ειδήμουνα εκπαιδευτικού, ενεργοποιεί τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες, αφού οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν, να παράγουν λόγο γραπτώς και προφορικώς, να ενσωματώνουν πολυμεσικό αυθεντικό υλικό, να γράφουν τους γρίφους, τα στοιχεία και καθετί σχετικό. Η συμβολή τους στη δημιουργία επιδρά άμεσα

στην ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων (SpeakER, 2021) και ό,τι συνεπάγεται αυτό, ενεργοποιεί την πρότερη και την υφιστάμενη (γλωσσική) γνώση τους στη Γ2/ΞΓ, οι ίδιοι ανακαλύπτουν τι έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, τι χρήζει βελτίωσης και μαθαίνουν να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

3. Διδακτικές πρακτικές ενσωμάτωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων

Οι γλωσσικές δεξιότητες, αναντίρρητα, συνυπάρχουν σε ποικίλες δραστηριότητες των ετερόγλωσσων μαθητών, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στη χρήση της μητρικής τους. Το ΨΕΔΑ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική γλωσσών επιτρέπει την άμεση, τη βιωματική (NEET-SYSTEM, 2020) και την ολιστική (Mudure-Iacob, 2021) εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων συμβάλλοντας, παράλληλα, και στην καλλιέργεια των αντίστοιχων στρατηγικών μέσα από αυθεντικά συμφραζόμενα με επικοινωνιακό και εμβυθιστικό τρόπο (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020) χωρίς να περιθωριοποιείται κάποια εξ αυτών. Άλλωστε, οι γλωσσικές δεξιότητες αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη και βοηθούν στην εμφάνιση της καθεμίας ανά περίπτωση, αρκεί το μαθησιακό πλαίσιο να προσφέρει γόνιμο έδαφος για την εμφάνιση τους. Τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τείνει να ξεκινάει από τις προσληπτικές στις παραγωγικές δεξιότητες, δηλαδή ‘ακούω (ΚΠΛ), μιλάω (ΠΠΛ), διαβάζω (ΚΓΛ), γράφω (ΠΓΛ)’.

Όσον αφορά, λοιπόν, την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της, αυτές διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ και τη μετέπειτα αξιοποίησή τους σε ρεαλιστικές συνθήκες, παρά τη γενική τους παραμέληση στη διδασκαλία και την επιλογή παραδοσιακών φορμαλιστικών ασκήσεων στην αξιολόγηση τους, ενδεχομένως, λόγω του υποσυνείδητου και σύνθετου χαρακτήρα της ΚΠΛ (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, 2021). Το περιβάλλον, όμως, του ΨΕΔΑ, παρέχει πλήθος δυνατοτήτων για την ανάπτυξη τους. Στο πλαίσιο, δηλαδή, των προκλήσεων για τους ενήλικες εντάσσονται ηχητικά αρχεία/αποσπάσματα από (διαδικτυακές) ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές, όπως ένα έκτακτο δελτίο ειδήσεων για την κλοπή ενός αγάλματος από το Μουσείο της Ακρόπολης, ένα δελτίο πρόγνωσης καιρού πριν εξαφανιστεί το αεροπλάνο, τηλεφωνικές κλήσεις στο ζαχαροπλαστείο για το μυστηριώδες αντικείμενο μέσα στην τούρτα γενεθλίων, τραγούδια με χαμένες λέξεις, με μπερδεμένους στίχους, με κρυμμένα μυστικά κ.ά., (αινιγματικές) ανακοινώσεις στο σούπερ μάρκετ, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, όπου ο αριθμός του λεωφορείου ή ένας χρονικός προσδιορισμός αποτελεί στοιχείο. Επίσης, ψηφιακές ιστορίες συνήθως ολιγόλεπτες, όπου οι μαθητές πρέπει μετά την ακρόαση να βάλουν σε σειρά βάσει της ιστορίας σχετικές εικόνες/στιγμιότυπα που έχουν γράμματα και, έτσι, σχηματίζεται μία λέξη-στοιχείο/κωδικός για τον επόμενο γρίφο. Άλλα είδη ηχογραφημένου (οπτικο)ακουστικού υλικού, όπως ένα εισαγωγικό βίντεο με το θέμα και τις οδηγίες για την άμεση εμβύθιση, ενημέρωση των μαθητών ή/και εξέλιξη της ιστορίας, μέσα από την Εθνική Πινακοθήκη ή τη φυλακή, ένας διάλογος μεταξύ των ηρώων ή η εξωτερίκευση των σκέψεων του Σέρλοκ Χολμς, στις οποίες ενυπάρχουν στοιχεία, ένα ηχογραφημένο μήνυμα ή γράμμα από τους κλέφτες της τράπεζας που έχουν φυλακίσει ψηφιακά τους μαθητές-συμμετέχοντες κ.ά. . Οι μαθητές διεπιδρούν στη

Γ2/ΞΓ, αφού πρέπει να ακούν την άποψη του κάθε συμπαίκτη τους, συμφωνούν ή διαφωνούν (SpeakER, 2021), σκεπτόμενοι κριτικά υπό το πρίσμα της ιδεοθύελλας και προχωρούν στην επίλυση των γρίφων ή στη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων. Κατά τη διεργασία αυτή συμβάλλουν σημαντικά τα εξω/παραγλωσσικά στοιχεία των συμμετεχόντων είτε το ΨΕΔΑ εφαρμόζεται εξ αποστάσεως είτε μέσω του διαδραστικού πίνακα διά ζώσης. Οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν καλύτερα τα ακουστικά ερεθίσματα με επισταμένη, γενική ή επιλεκτική προσοχή, είτε αυτά προέρχονται από την αλληλεπίδραση με τους συμπαίκτες τους είτε από τους γρίφους, οργανώνοντας την ακουστική τους αντίληψη στη γλώσσα-στόχο. Οι ίδιοι εξασκούνται στα διάφορα κειμενικά είδη των προφορικών μηνυμάτων, μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τη συνοχή τους, όντας πιο ενεργοί ακροατές αξιοποιώντας, σε κάθε περίπτωση, τις απαραίτητες πληροφορίες. Κατά τη διάρκεια, μάλιστα, της λεκτικής διεπίδρασης με τους συμπαίκτες τους, της ακουστικής κατανόησης των προφορικών ακουσμάτων, συχνά, σκέφτονται-δυνατά και έτσι, ελέγχουν τι κατανοούν, για να δράσουν, αναλόγως. Σταδιακά, αρχίζουν να (αυτό)αξιολογούν καλύτερα το γλωσσικό εισαγόμενο, να αυτενεργούν και προχωρούν, εκ νέου, στη λεκτική ή μη πράξη, αναλόγως την περίσταση, με γλωσσικό εξαγόμενο γραπτά ή προφορικά ή με σιωπηλό τρόπο. Οι μαθητές καλλιεργούν την αυτό-επιβράβευση ως στρατηγική της ΚΠΛ που εκλείπει, συχνά, στη γλωσσική διδασκαλία (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, 2021) και, εξίσου, η επιτυχής αποκωδικοποίηση των γρίφων, η ορθή αξιοποίηση των στοιχείων επιβραβεύουν, συγχρόνως, τους ίδιους.

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω, το περιβάλλον του ΨΕΔΑ επιτρέπει στους μαθητές να παράγουν σημαντική ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου πιο ξεκούραστα (Antela-Costa, 2021) χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης ή της αποτυχίας. Η ΠΠΛ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις άλλες τρεις γλωσσικές δεξιότητες και ήδη έχει αναδειχθεί η αξιοποίησή της στο ΨΕΔΑ μέσω της ΚΠΛ. Σαφώς, η ΠΠΛ πυροδοτείται μέσα από αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα γραπτά ή προφορικά. Μάλιστα, η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, ειδικά, όταν είναι κοινή η Γ1, δεν αποτελεί φραγμό, αρκεί αυτή να μην επικρατεί σε όλη τη διάδραση, όπως και η χρήση παραφράσεων δεν δυσχεραίνει τη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται, κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις χωρίς άγχος και μαθαίνουν εν δράσει να αυτοαξιολογούν και να αυτορρυθμίζουν τον λόγο τους αναπτύσσοντας σταδιακά την μεταγνωστική ικανότητα. Μάλιστα, οι ίδιοι καθώς καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα αναπτύσσουν διάφορες διαστάσεις της, κοινωνιογλωσσικά κατά τη λεκτική τους συναλλαγή μέσω, για παράδειγμα, της φατικής λειτουργίας της Γ2/ΞΓ με λέξεις/φράσεις όπως ‘εμπρός, χμ, εεε, λέγε’, που διατηρούν τη συνοχή μεταξύ των συνομιλητών. Ακόμα, πραγματολογικά προσπαθούν να ερμηνεύουν σημασιολογικά τα προσλαμβανόμενα γραπτά ή προφορικά μηνύματα παράγοντας λόγο ή πράξη με τη σειρά τους (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση). Το γλωσσικό εξαγόμενο επιτυγχάνεται τόσο από τις διεπιδράσεις μεταξύ τους όσο και από τους προς επίλυση γρίφους, όπως με την προφορική καταγραφή της απάντησης ως λύση του γρίφου ή ως τρόπο αποκάλυψης ενός στοιχείου. Τα ποικίλα πολυτροπικά και πολυμεσικά κειμενικά είδη ενεργοποιούν την πρότερη γνώση των μαθητών και τους εμπλέκουν άμεσα στην παρούσα παιγνιώδη συνθήκη. Στη διάρκεια της

απόδρασης χρήσιμη είναι η αξιοποίηση του ψηφιακού πίνακα και των προσωπικών σημειώσεων εξ αποστάσεως ή διά ζώσης, όπου οι μαθητές καταγράφουν άμεσα ιδέες, στοιχεία, προβλέψεις, τα οποία συζητούν και αξιολογούν.

Γενικά, σε ορισμένα ΨΕΔΑ επικρατεί η παραδοσιακή τυπολογία ασκήσεων στην ΚΓΛ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό ή λάθος, κάτι το οποίο δεν είναι ωφέλιμο για τους μαθητές, αν κυριαρχεί σε όλο το παιχνίδι. Οι επιλεγείσες προκλήσεις είναι προτιμότερο να επιτρέπουν στους μαθητές την εξερεύνηση των γνωστικών και γλωσσικών τους ορίων, όπως συμβαίνει και στην πραγματική τους ζωή. Για τον λόγο αυτό, ενδεικτικά παραδείγματα ενσωμάτωσης της ΚΠΛ σε αυθεντικό περικείμενο αποτελούν οι εκφωνήσεις, οι ερωτήσεις, οι κατευθυντήριες γραμμές, οι πληροφορίες, τα στοιχεία, όπως ετικέτες σε παλαιά αντικείμενα, πινακίδες σε φανταστικά ή πραγματικά μέρη, (διαδραστικοί) χάρτες, ρομαντικό ποίημα της εξαφανισμένης πριγκίπισσας με τους ανακατεμένους στίχους, ρέμπους (αντικατάσταση μίας ολόκληρης λέξης ή τμημάτων της ή λέξεις σε φράσεις με σύμβολα ή εικόνες υπαρκτών λέξεων που ηχητικά/φωνητικά ενυπάρχουν στην βασική λέξη χωρίς να επιδρά η ορθογραφία, όπως για παράδειγμα ‘δρόμος, στο [όμος] ως εικόνα έναν ώμο’, η φωνητική απόδοση της ονομασίας των φθόγγων /Ψ/ /Χ/ δίνει τη λέξη ‘ψυχή’ [ψιψί] στο παράξενο μήνυμα του δόκτορος Τζέκιλ προς τον σκοτεινό του εαυτό τον κύριο Χάιντ για τον δρόμο προς την κάθαρση της ψυχής του, συνταγές μαγειρικής, γράμματα, ολόκληρα ή αποσπασματικά μέρη, αποκόμματα εφημερίδων με παραφρασμένο περιεχόμενο, στίχοι ενός τραγουδιού, αινιγματικά σημειώματα με λέξεις αντεστραμμένες, με αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων, με σύμβολα που αντιστοιχούν σε γράμματα, εικόνες όπου από τις αντίστοιχες λέξεις είναι απαραίτητο ένα γράμμα τους, για την εύρεση του οποίου υπάρχει σχετική βιόθεια, και στο τέλος το σύνολο των γραμμάτων δίνει μία λέξη ως λύση/στοιχείο ενός γρίφου. Πολλά εκ των ανωτέρω βρίσκονται πίσω από πόρτες, πίνακες, μέσα σε βιβλία, σε ψηφιακό παζλ, στο τυχερό μπισκότο, πάνω στον δρόμο, σε σύννεφα λέξεων και οπουδήποτε επιθυμεί ο δημιουργός. Επίσης, υπότιτλοι σε πολυμεσικό υλικό, διάφορα κειμενικά είδη με ανακατεμένες προτάσεις που χρήζουν επαναποθέτησης. Η κατανόηση γραπτών οδηγιών αποτελεί έναν άλλο τρόπο ενσωμάτωσης μορφοσυντακτικών φαινομένων και λεξιλογίου, όπως οι μαθητές ζωγραφίζουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή μεγέθη με συγκεκριμένα χρώματα και με την ολοκλήρωση προκύπτει η λύση της πρόκλησης ή ένα στοιχείο. Σε ορισμένα σημεία μπορούν να υπάρχουν και παραπλανητές ως αληθιοφανείς που, αφενός, κινητοποιούν παραπάνω τους μαθητές στη διερεύνησή τους, αφετέρου, δεν τους δυσκολεύουν να επιλύσουν τα παιγνιάδη γλωσσικά ζητήματα. Οι μαθητές αναγνωρίζουν, σταδιακά, τις αναγνωστικές στρατηγικές, δηλαδή, γρήγορη, λεπτομερής ή επιλεκτική και, συνδυαστικά, με την κατανόηση των γραπτών μηνυμάτων βάσει δεδομένων και ζητούμενων μαθαίνουν πού να εστιάζουν την προσοχή τους. Επιπλέον, αξιοποιούν τα συμφραζόμενα ανάλογα με τον σημειωτικό τρόπο παρουσίασής τους για την καλύτερη κατανόηση των νοημάτων, για την πρόβλεψη άγνωστων λέξεων/φράσεων, για την εύρεση των απαραίτητων πληροφοριών μέσω και της χρήσης ψηφιακών λεξικών και για την καταγραφή σημειώσεων συνεργατικά ή ατομικά. Ακόμα και η ύπαρξη δομικών στοιχείων, όπως ‘πρώτα, στη συνέχεια, μετά, δηλαδή’ κ.ά. στον γραπτό λόγο βοηθά τους συμμετέχοντες ενώρα δράσης να οργανώνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους.

Η ΠΓΛ τόσο στην ΕξΑΕ όσο και στην χρήση του διαδραστικού πίνακα διά ζώσης προκαλεί, συχνά, προβληματισμό ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης της εν λόγω δεξιότητας. Ως επίλυση σε αυτό αποτελεί η χρήση του πληκτρολογίου με λήψη της Γ2/ΞΓ στην ηλεκτρονική συσκευή, της ψηφιακής γραφίδας αλλά και χειρόγραφα. Ωστόσο, για την εξασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας από όλους τους μαθητές στο περιβάλλον του ΨΕΔΑ στην (ψηφιακή) τάξη είναι πιο κατάλληλο το πληκτρολόγιο. Αξίζει να επισημανθεί ότι η χειρόγραφη εξάσκηση της Γ2/ΞΓ είναι, εξίσου, αναγκαία και οι μαθητές, ενδεχομένως, μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να καταγράφουν τις προσωπικές τους σημειώσεις ή/και εκείνες που επιθυμούν να διαμοιραστούν με τους συμπαίκτες-συμμαθητές τους. Ανάλογα με τις προκλήσεις, οι ίδιοι αναπτύσσουν την παρατηρητικότητά τους, μαθαίνουν να επαναδιατυπώνουν και να (αυτο)αξιολογούν τα γραπτά τους συνεργατικά ή ατομικά αλλά και να οργανώνουν τις πληροφορίες τους συναποφασίζοντας για ό,τι χρειαστεί προς την απόδραση. Στο ΨΕΔΑ η ΠΓΛ αξιοποιείται με τον αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων με ψηφιακά γράμματα από εφημερίδες/περιοδικά για την εξάσκηση της μορφολογίας κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου, της σύνταξης με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο, όπως με την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος του εξαφανισμένου σερβιτόρου ή ενός ομιλούντος ζώου. Οι μαθητές επί τούτω πρέπει να γράψουν για την επίλυση του γρίφου. Επίσης, η εύρεση των σωστών άρθρων σε λέξεις, η ταξινόμησή τους στο σωστό γραμματικό γένος, χωρίς χρήση μεταγλώσσας, κι εκ νέου ο αριθμός των λέξεων με αρσενικό γένος αποτελεί το πρώτο ψηφίο ενός κωδικού, με θηλυκό το δεύτερο ψηφίο κ.ο.κ.. Η αναζήτηση των χαμένων γραμμάτων μέσα από έναν λαβύρινθο δημιουργεί λέξεις ή/και φράσεις ως στοιχεία ή λύσεις του γρίφου, η κρυπτογραφία, όπου αριθμοί, γράμματα ή σύμβολα αντικαθίστανται από άλλα γράμματα βάσει ενός σχετικού πίνακα και η εύρεση σε συνδυασμό με τη σωστή τοποθέτησή τους αποκωδικοποιεί τον γρίφο, όπως το στοιχείο ‘δεν θέλω οχι’, στο ‘Ανοχιοιξετοχιηνποχιοχιράσοχινηποοχιρταοχιαοχιδεξδεοχιξιατοχιοχιοναοχιριθοχιμοοχι’ η αφαίρεση των ‘όχι’ αποκρυπτογραφεί το μήνυμα. Επιπλέον, σε κείμενο σχετικό με την ιστορία ή το θέμα οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά με λέξεις, στη συνέχεια παίρνουν τα αρχικά γράμματα των λέξεων και μέσα σε αυτά υπάρχει μία λέξη, της οποίας κάθε γράμμα αντιστοιχεί με την αριθμητική θέση του στην ελληνική αλφάβητο και η συνένωση αυτών αποτελεί τον κωδικό της ψηφιακής κλειδαριάς. Σαφώς, υπάρχει σχετική βοήθεια, ώστε να γίνει αντιληπτό αυτό και να μην αποδυναμωθεί το κίνητρο των μαθητών. Οι μαθητές, επίσης, ακούν το τραγούδι με τις χαμένες λέξεις, συμπληρώνουν τα κενά και συνδέουν τις υπογραμμισμένες εξ αυτών. Η σωστή τοποθέτησή τους συνιστά τη λύση ή ο συνδυασμός τους δίνει μία φράση για το πού είναι το επόμενο στοιχείο, για παράδειγμα ‘η ξύλινη πόρτα’ και ψάχνουν να βρουν αυτό το αντικείμενο στο περιβάλλον αυτής της πρόκλησης μέσα στο οποίο υπάρχει ο επόμενος γρίφος ή η λύση. Σε ένα (μη) αντεστραμμένο γράμμα υπάρχουν λέξεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να βρουν τις αντώνυμες τους με σημειωμένα ήδη κάποια γράμματα ως βοήθεια και, ακολούθως, ο συνδυασμός των πρώτων γραμμάτων κάθε λέξης δίνει το/την επόμενο/η στοιχείο ή λύση. Ανάλογα με τη θεματική ή την ιστορία υπάρχει μία σχετική εικόνα με αντικείμενα στα οποία αντιστοιχεί ένα χρώμα κι ένας αριθμός. Σε ένα άλλο σημείο της εικόνας υπάρχουν ταξινομημένα χρώματα και βάσει αυτής της σειράς οι

συμμετέχοντες ονοματίζουν τα αντικείμενα και συγχρόνως πρέπει να καταλάβουν ότι ο αναγραφόμενος αριθμός αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράμμα της λέξης. Η συνένωση όλων των αντιστοιχιών κατά χρωματική σειρά δίνει τη ζητούμενη λύση (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση).

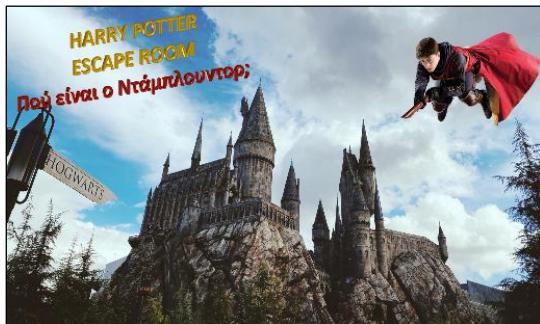
Οι ανωτέρω διδακτικές πρακτικές συνιστούν ενδεικτικούς τρόπους για την ενσωμάτωση και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στο ΨΕΔΑ και, φυσικά, δεν υφίσταται περιορισμός στη δημιουργικότητα και στη φαντασία κατά τη δημιουργία του.

Κατά την προεργασία του ΨΕΔΑ βασικό ρόλο διαδραματίζει η επιλεγείσα δομική οργάνωση των προκλήσεων στο πλαίσιο της εν εξελίξει ιστορίας. Η διαδοχική ακολουθία επιτρέπει το πέρασμα από την μία πρόκληση στην επόμενη, όταν επιλύεται, επιτυχώς, πρώτα η προηγούμενη. Στην ανοιχτή δομή οι μαθητές επιλύουν, παράλληλα, διαφορετικούς γρίφους με όποια σειρά επιθυμούν πριν την τελευταία πρόκληση. Η δομή με βάση τα μονοπάτια συνδυάζει τις δύο προηγούμενες δομές, περιλαμβάνοντας ανεξάρτητους γρίφους μεταξύ τους μέχρι την τελευταία αποστολή, αλλά κάθε νήμα γρίφων έχει διαδοχικότητα (Mudure-Iacob, 2021). Συνήθως, ακολουθείται η διαδοχική δομή (Cruz, 2019b; Speaker, 2021). Η χρονική, τέλος, διάρκεια κυμαίνεται από 45 ή 60 (Makri et al., 2021) μέχρι 90 λεπτά (Gómez López, 2019). Ανάλογα, όμως, με το προφύλ της τάξης, τους διδακτικούς στόχους, τις μαθησιακές ανάγκες και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από τη δραστηριότητα είναι δυνατόν να μην υφίσταται χρονικό πλαίσιο που, ενδεχομένως, αυξάνει το συναισθηματικό φορτίο των συμμετεχόντων (Antela-Costa, 2021).

4. Διαδικτυακές πηγές και ηλεκτρονικά εργαλεία στο πλαίσιο του ΨΕΔΑ

Οι ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις είναι εύχρηστες και υποστηρίζουν τους ελληνικούς χαρακτήρες στο περιβάλλον επεξεργασίας τους. Επίσης, αυτές είναι είτε εξ ολοκλήρου δωρεάν και εφαρμογές ανοιχτού κώδικα είτε περιλαμβάνουν αντίστοιχο δωρεάν πακέτο μέχρι, τουλάχιστον, τη δεδομένη στιγμή. Σε ορισμένα, μάλιστα, υπάρχει σχετικό παράδειγμα με στιγμιότυπο από το γλωσσικό ΨΕΔΑ «Πού είναι ο Ντάμπλουντορ;», πρωτογενές υλικό των συγγραφέων του εν λόγω άρθρου (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση), εμπνευσμένο από το ευρέως γνωστό μυθιστόρημα «Χάρι Πόττερ» για επίπεδο ελληνομάθειας A1 και είναι διαθέσιμο στους ενδιαφερομένους κατόπιν σχετικής ερώτησης στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των συγγραφέων.

Αναφορικά με το βασικό περιβάλλον δημιουργίας του ψηφιακού δωματίου τα συνήθη λογισμικά είναι τα Power Point της Microsoft (Εικόνα 1), Google Slides και Forms (NEET-SYSTEM, 2020) και Genial.ly (Antela-Costa, 2021).



Εικόνα 1. «Πού είναι ο Ντάμπλουντορ;»

Μέσα σε αυτά ο δημιουργός (εκπαιδευτικός ή μαθητές με την αρωγή του πρώτου) ενσωματώνει μεταφορτώνει το αφηγηματικό πλαίσιο, τα στοιχεία και τις προκλήσεις που δημιουργούνται με τη βοήθεια των ακόλουθων ψηφιακών εργαλείων ή με το πλήθος των διαθέσιμων επιλογών από το βασικό περιβάλλον του επιλεγέντος λογισμικού (Εικόνες 2 και 3). Αρχικά, για τα δύο πρώτα λογισμικά υπάρχουν στο διαδίκτυο ελεύθερα προσβάσιμα μοτίβα ανά θεματική ενότητα με άμεση λήψη και χρήση στα fppt, slidescarnival, powerpointify.

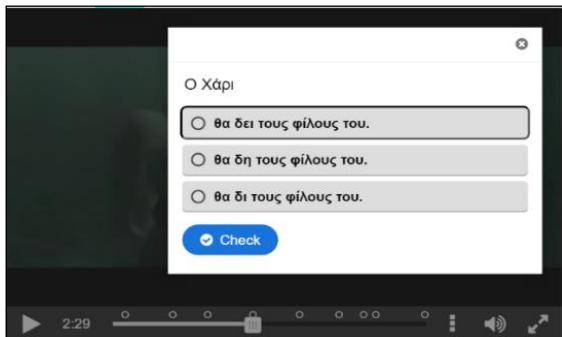


Εικόνα 2. Κρυπτογραφία με σχήματα



Εικόνα 3. Ηχητικό άκουσμα μέσω ηχογράφησης.

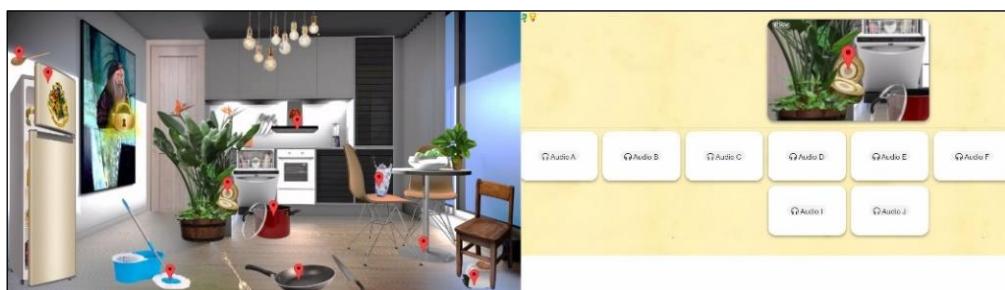
Τα κλειστά περιβάλλοντα μάθησης επιτρέπουν την ενσωμάτωση του περιεχομένου τους στα παραπάνω λογισμικά και προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών και διαδραστικών δυνατοτήτων για το αφηγηματικό πλαίσιο και τους γρίφους λειτουργώντας και ως εργαλεία ανατροφοδότησης. Τα Lumi education, Educaplay και Learning apps εμπεριέχουν πλήθος κοινών και διαφορετικών επιλογών. Συγκεκριμένα, οι κοινές επιλογές τους συνίστανται από το διαδραστικό βίντεο-βίντεο κουίζ (Εικόνα 4), τη διαδραστική παρουσίαση με αξιοποίηση πολυμεσικού περιεχομένου, τις δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών (Εικόνα 5). Επίσης, συνίστανται από την αντιστοίχιση εικόνων, λέξεων, ηχητικών ακουσμάτων, ηχογραφήσεων, διαδραστική εικόνα που εμπεριέχει σημεία με πολυμεσικές πληροφορίες, παιχνίδι μνήμης, ταξινόμηση εικόνων (Εικόνα 6), παραγράφων, προτάσεων σε σωστή σειρά, ερωτήσεις σωστής ή λανθασμένης απάντησης με πολυτροπικό τρόπο παρουσίασης (Εικόνα 7), σταυρόλεξο, κρυπτόλεξο.



Εικόνα 4. Διαδραστικό βίντεο-κουνίζ απάντησης
(Lumi education)



Εικόνα 5. Επίλυση γρίφου-συμπλήρωση
(Learning apps)



Εικόνα 6. Χωρική ταξινόμηση αντικειμένων βάσει ηχητικών ακουσμάτων (Learning apps)



Εικόνα 7. Μορφοσυντακτική δραστηριότητα (EduCapplay)

Παράλληλα, περιλαμβάνουν υπαγόρευση κειμένου μέσω ηχογράφησης ή μεταφόρτωσης ηχητικού αρχείου για τη γραπτή απόδοση από τον δέκτη ή την επιλογή μεταξύ εικόνων ή συγκεκριμένων σημείων σε μία εικόνα. Επιπλέον, το Lumi education περιλαμβάνει flashcards με εικόνα, κείμενο ή με ενσωμάτωση ηχητικού αρχείου για την εύρεση της ζητούμενης λέξης/φράσης, αναζήτηση και υπογράμμιση λέξεων από ένα κείμενο βάσει ερώτησης ή οδηγίας, ηχογράφηση, δημιουργία πολυμεσικού χρονολογίου/timeline, ψηφιακού βιβλίου, καταγραφή εκφωνούμενης απάντησης σε γραπτή/ές ερώτηση/εις καθώς και την εικονική περιήγηση 360 μοιρών. Τέλος, το EduCapplay περιλαμβάνει παιγνιάδη αναγραμματισμό λέξεων/ φράσεων/προτάσεων μέσω ηχητικού αρχείου, ηχογράφησης, βίντεο, εικόνας και τη δημιουργία αινιγμάτων. Εν συνεχείᾳ, αληθιοφανή στοιχεία με ‘έτοιμα’ μοτίβα και με απλή

προσθήκη κειμένου προσφέρουν το ifaketextmessage με στιχομυθία μηνυμάτων σε πλαίσιο οθόνης από κινητό, το simitator για τη δημιουργία ψεύτικων μηνυμάτων ή αναρτήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το fodey για απόκομμα από πρωτοσέλιδο εφημερίδας ή για κινηματογραφική πλακέτα, το expensesreceipt για δημιουργία αποδείξεων από εστιατόριο, πρατήριο καυσίμων, ταξί κ.ά., το breakyourownnews για τίτλους ειδήσεων και η λήψη για καθένα από αυτά έχει τη μορφή εικόνας. Στο festisite rebus generator δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας εγγράφων, όπως ένα ψεύτικο δίπλωμα οδήγησης ή ένα ταξιδιωτικό εισιτήριο, τα οποία προσαρμόζονται στο πλαίσιο των στοιχείων, των προκλήσεων και της αφήγησης.

Η επεξεργασία κειμένου, εικόνας, ήχου, βίντεο ή/και η ποικιλοτρόπως. Ειδικότερα, στο Ransomizer λέξη/φράση/κείμενο αποδίδονται το ίδιο με πολύχρωμα γράμματα που προσομοιάζουν με τα σύντομα ανώνυμα σημειώματα. Το fliptext μετατρέπει την κανονική γραφή σε αντεστραμμένη, το morse decoder αποκωδικοποιεί αυτόματα τα σήματα Μορς στην ελληνική γλώσσα για λέξεις, φράσεις ή σύντομα κείμενα και αντιστρόφως με επιλογή της εν λόγω γλώσσας και με δυνατότητα παροχής σχετικής βοήθειας στους μαθητές από τον πίνακα αντιστοιχίας με το ελληνικό αλφάριθμο. Το Photofunia συνδυάζει εικόνα με κείμενο δημιουργικά και ποικιλοτρόπως σε διάφορα θεματικά πλαίσια, όπως ο φάκελος των αστυνομικών ερευνητών, μήνυμα σε αερόστατο, σε τυχερό μπισκότο κ.ά. Επίσης, το ίδιο επιτρέπει τη μεταφόρτωση κάποιας φωτογραφίας με ή χωρίς κείμενο σε ποικιλά μοτίβα και πλήθος άλλων που εξερευνώνται με σχετική αναζήτηση και μόνο λίγα εξ αυτών των μοτίβων δεν υποστηρίζουν ελληνικούς χαρακτήρες (Εικόνα 8). Το Imagechef και το PhotoScape αφορούν την επεξεργασία εικόνων με πλήθος επιλογών. Για κινούμενες εικόνες ή βίντεο (gifs) με ή χωρίς κείμενο υπάρχει το ezgif, ενώ για την απλή συνένωση φωτογραφιών ή τη σχηματική τους απεικόνιση με ευκρίνεια στο περιεχόμενο τους το ShapeCollage. Έτοιμα μοτίβα προς επεξεργασία για ηλεκτρονική αφίσα προσφέρουν τα Canva και Crello. Το freetts και το ttsfree μετατρέπουν κείμενο σε ηχητικό άκουσμα, μάλιστα, το δεύτερο λογισμικό περιλαμβάνει πλην της γυναικείας και ανδρική ηλεκτρονική φωνή (Εικόνα 9).



Εικόνα 8. Στοιχεία πάνω σε βιβλία και μέσα σε κορνίζα με καταστροφέα εγγράφου



Εικόνα 9. Ηχητική ανάγνωση γράμματος από τον ήρωα

Αντιστρόφως, το προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο μετατρέπεται σε γραπτό λόγο με το speechtextter αρκεί να επιλεγεί η ελληνική γλώσσα. Η λήψη βίντεο από το YouTube σε μορφή

mp4 για τη μετέπειτα μεταφόρτωσή του σε άλλες εφαρμογές είναι το Online VideoConverter. Το Voki δίνει φωνή σε κινούμενα πρόσωπα/άβαταρ ηχογραφώντας ή πληκτρολογώντας τα λεγόμενα. Στο Flippity μία από τις πολλές δυνατότητες αφορά το word master επιτρέποντας στον δημιουργό να γράψει τη λέξη-κλειδί που επιθυμεί. Το audacity επιτρέπει την ηχογράφηση με ή χωρίς ηχητικά εφέ και την επεξεργασία ήχου. Όσον αφορά τη δημιουργία και την επεξεργασία βίντεο με ποικίλο υποστηρικτικό οπτικοακουστικό υλικό στο αποθετήριό τους υπάρχουν τα λογισμικά OpenShot, ClipChamp - επιτρέπει και υποτιτλισμό (Εικόνα 10)- και το Animoto.



Εικόνα 10. Υποτιτλισμός στην αφήγηση

Ψηφιακοί πόροι για την εύρεση και τη δωρεάν λήψη οπτικοακουστικού υλικού, όπως εικόνες, διανύσματα, σκιτσογραφίες, βίντεο, ηχητικά εφέ, μουσική είναι το Pixabay, τα Pexels, Unsplash περιορίζονται σε εικόνες και βίντεο και το Europeana προσφέρει σχετικό ψηφιακό υλικό της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς. Διαφανές πλαίσιο σε εικόνες αντικειμένων, χαρακτήρων προσφέρει το pngegg (Εικόνα 11). Διαδικτυακό αποθετήριο με ελεύθερα διαθέσιμα ηχητικά εφέ περιλαμβάνει, επίσης, το Freesound. Δημιουργία ψηφιακού παζλ με εικόνες της επιλογής του δημιουργού προσφέρει το Jigsawplanet (Εικόνα 12). Για την κρυπτογραφία ο δημιουργός προσθέτει εικόνες ή σύμβολα από το διαδίκτυο και τις αναπροσαρμόζει με την ελληνική γραφή. Τα Book Creator, StoryJumper αφορούν την ψηφιακή αφήγηση. Για κινούμενα σχέδια (animation) είναι το Powtoon και για κόμικς τα Cartoon Story Maker, MakeBeliefComix.



Εικόνες 11. Κινούμενες εικόνες, ηχητικό αρχείο αγωνιώδους μουσικής, βίντεο διαστήματος



Εικόνα 12. Ψηφιακό παζλ με κρυμμένο στοιχείο

Ελεύθερα διαθέσιμα ψηφιακά (e-books) και ακουστικά βιβλία (audio books) με δυνατότητα λήψης ενυπάρχουν στα eBooks4Greeks, Open Book, Ebooks.edu, τοβιβλίο.net καθώς και στο YouTube με σχετική αναζήτηση βάσει θεματικής. Συνακόλουθα, το Kidsradio περιλαμβάνει ολιγόλεπτα audio books με παραμύθια, με μύθους του Αισώπου, διαδικτυακή ραδιοφωνική εκπομπή (podcast) με συνεντεύξεις σε ζώα κ.ά. . Συλλήβδην, όμως, podcast μικρής χρονικής διαρκείας ποικίλουν στο διαδίκτυο ανάλογα με τις ανάγκες του ΨΕΔΑ. Υποστηρικτικά εργαλεία για τα σύννεφα λέξεων (word clouds) είναι το WordItOut, για τον εννοιολογικό χάρτη το Mindonmap, το Wisemapping. Διαδραστικές παρουσιάσεις με πολλές δημιουργικές επιλογές προσθήκης πολυμεσικού υλικού προσφέρουν το Prezi, το Linoit και το Padlet. Τα δύο τελευταία έχουν τη μορφή ενός ψηφιακού αλληλεπιδραστικού πίνακα ανακοινώσεων.Το Classtools περιλαμβάνει ποικιλία διαδικτυακών εργαλείων, όπως διαδραστικό ζάρι, δημιουργία εικονικού μουσείου με λίγα εκθέματα κ.ά. . Ψηφιακή ζωγραφική με δυνατότητα λήψης και μεταφόρτωσης των παραγόμενων έργων σε άλλα περιβάλλοντα παρέχει το TuxPaint, διαδραστικό ρολόι το Toy Theater και το Visnos. Οι εφαρμογές της Google ενισχύουν, επίσης, τη φαρέτρα του δημιουργού ενός ΨΕΔΑ. Η ενσωμάτωση ψηφιακών λεξικών βοηθά τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν ένα στοιχείο ή να βρουν τη λύση, όπως το λεξικό για το Δημοτικό, βάσει του επιπέδου γλωσσομάθειας, στις Ψηφίδες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Πολλά ελληνικά μουσεία προσφέρουν, πλέον, ψηφιακή περιήγηση σε ορισμένα εκθέματά τους και μπορούν να αξιοποιηθούν αναλόγως

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, η ψηφιακή παιδαγωγική στη γλωσσική διδασκαλία μετεξελίσσεται άρδην τόσο στην ΕξΑΕ όσο και στη διά ζώσης, συνδυαστικά, με την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα. Στο πλαίσιο αυτό, το ΨΕΔΑ αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που προσδίδει έναν ολοκληρωμένο, εμβυθιστικό και βιωματικό χαρακτήρα στην εκμάθηση και στη χρήση της Γ2/ΞΓ. Η παρούσα βιβλιογραφική αναδίφηση καταδεικνύει την πολυπρισματική διάσταση και την αποτελεσματικότητα των ΨΕΔΑ στη γλωσσική διδασκαλία των ενηλίκων ετερόγλωσσων. Τα διδακτικά τους οφέλη άπτονται ενός ευρέος φάσματος (γλωσσικών) δεξιοτήτων και στρατηγικών απαραίτητων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπό το πρίσμα της ψηφιακής παιδαγωγικής. Συγχρόνως, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ κατευθυντήριες γραμμές πλαισιωμένες με διδακτικές

πρακτικές, για τη δημιουργία και την ενσωμάτωση των ΨΕΔΑ στη διδασκαλία, είτε στο γλωσσικό μάθημα είτε διαθεματικά. Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζονται συνοπτικά προτεινόμενα διαδικτυακά εργαλεία που υποστηρίζουν ελληνικούς χαρακτήρες, συνδυαστικά, με ενδεικτικά παραδείγματα υπό τη μορφή στιγμιότυπου από ένα γλωσσικό ΨΕΔΑ των εν λόγω συγγραφέων που αποτελεί πρωτογενές υλικό. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ως αμιγώς δημιουργοί σε ένα ΨΕΔΑ ή ως συνδημιουργοί με τους μαθητές τους, μπορούν να προσαρμόσουν τις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές με τα προτεινόμενα εργαλεία ανάλογα με τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους επιτρέποντας στη δημιουργικότητα και τη φαντασία των ίδιων ή/και των μαθητών τους να ξεδιπλωθούν.

Συλλήβδην, το παρόν πόνημα εμπλουτίζει σε πρώτο στάδιο το υπάρχον ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο για τους ετερόγλωσσους ενήλικες της ελληνικής. Επίσης, αποτελεί εφαλτήριο για την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για μελλοντικές εμπειρικές έρευνες αναφορικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση μέσω ΨΕΔΑ στο (ψηφιακό) εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alyaz, Y., & Genc, Z. B. (2016). Digital game-based language learning foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 130-146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116837.pdf>.
- Antela Costa, P. (2021). Using escape rooms for language teaching. In: A. Liebschner (Eds.), *Language and education during the Covid-19 pandemic - an international approach to new practices and adaptations* (pp. 62-71). Proceedings of the Round Table Discussions; Ekaterimburg, March 19,2021. Ekaterimburg: AMB Publishing. <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3143291/>.
- Asiri, A., Rajeh, H. S., Panday-Shukla, P., & Yu, Y. (2021). Broadening perspectives on CALL teacher education: From technocentrism to integration. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 24(4). <https://tesl-ej.org/pdf/ej96/a8.pdf>
- Asiri, A., Rajeh, H. S., Panday-Shukla, P., & Yu, Y. (2021). Broadening perspectives on CALL teacher education: From technocentrism to integration. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 24(4). <https://tesl-ej.org/pdf/ej96/a8.pdf>
- Asiri, A., Panday-Shukla, P., Rajeh, H. S., & Yu, Y. (2021). Broadening perspectives on CALL teacher education: From technocentrism to integration. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 24(4). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej96/ej96a8/>.
- Chen, Z. H., Chen, H. H. J., & Dai, W.J. (2018). Using Narrative-Based Contextual Games to Enhance Language Learning: A Case Study. *Journal of Educational Technology &*

Society, 21(3), 186-198. <https://www.jstor.org/stable/26458517>.

- Chou, P. N., Chang, C. C., & Hsieh, S. W. (2020). Connecting digital elements with physical learning contexts: An educational escape-the-room game for supporting learning in young children. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 425-444. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1775694>.
- Cruz, M. (2019a). Escaping from the traditional classroom: The ‘Escape Room Methodology’ in the foreign languages classroom. *Babylonia-Rivista Svizzera Per L'insegnamento Delle Lingue*, 3, 26-29. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-3/05_Cruz.pdf.
- Cruz, M. (2019b). 'Escapando de la clase tradicional': the escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*. 46. 117-137. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>.
- Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016*, 1-12. <http://hdl.handle.net/10400.22/9400>.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>.
- Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-25. <https://www.lltjournal.org/item/10125-73464/>.
- Figueroa, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>.
- Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gómez López, A. (2019). The use of escape rooms to teach and learn English at university. In: S. P. Aldeguer & Akombo, D. (Eds.), *Research, technology and best practices in Education*. (pp. 94-102). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/07/RTB9.pdf>.
- Grande-de-Prado, M. & García-Martín, S. & Baelo, R. & Abella, V. (2021). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1. 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>.
- Ηλιοπούλου, Κ., Γερανιωτάκη, Μ. (2021). Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Χανίων, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, 73 (27-52). <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue73/#p=28>.
- Ηλιοπούλου, Κ., Γερανιωτάκη, Μ. (υπό δημοσίευση). Ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια

απόδρασης ως εργαλεία διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μία διδακτική πρόταση για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας A1, *International Journal of Educational Innovation*.

Költzsch, D. & Stadler-Heer, S. (2021). *Gamifying Language Learning. How Gamification Can Support Learning in the Language Classroom*. Conference Proceedings. The Future of Education 2021. Bologna: Filodiritto Editore. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5122 .

Kroski, E. (2020). How to Create Free Digital Breakouts for Libraries. *Library Technology Reports*, 56, 5-7. <https://doi.org/10.5860/ltr.56n3> .

Makri, A., Vlachopoulos, D., Martina, R. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), 4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587> .

Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J.M., Rodríguez-Ferrer, J.M., Trigueros, R., Collado-Soler, R., Méndez-Aguado, C., GarcíaHernández, M.J., Molina-Alonso, L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students’ Experiences. *Educ. Sci.* 11 (8), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>

Masrop, N., Ishak, H., Zainuddin, G., Ramlan, S., Sahrir, M. and Hashim, H. (2019). Digital Games Based Language Learning for Arabic Literacy Remedial. *Creative Education*, 10, 3213-3222. 10.4236/ce.2019.1012245 .

Mudure-Iacob, I. (2021). Hide and Seek in Gamified Learning: Formative Assessment of ESP in Digital Escape Rooms. *Astra Salvensis. Review of History and Culture*, 4(17), 209-217.

https://www.researchgate.net/publication/352170197_Hide_and_Seek_in_Gamified_Learning_Formative_Assessment_of_ESP_in_Digital_Escape_Rooms .

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363> .

NEET-SYSTEM Erasmus+ project (2020). *Handbook for Training Professionals to the Use of Digital Escape Room Games in Educational Settings*. [online]: NEET-SYSTEM. <https://www.neet-system.eu/en/outputs/o2/> .

Osman, N. I., & Abdul Rabu, S. N. (2020). Digital Game-Based Language Learning: A Review of Research Trends on Second Language Acquisition. *ASM Science Journal*, 13(Special Issue 3), 56-62. <https://www.akademisains.gov.my/asmsj/article/digital-game-based-language-learning-a-review-of-research-trends/> .

Santamaría, A., & Alcalde, E. (2019). Escaping from the English Classroom. Who Will Get out First?. *Aloma*, 37(2), 83-92. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.83-92> .

Stephens de Jonge, J., & Labrador, B. (2020). Fostering critical thinking and motivation through digital escape rooms: preliminary observations. In M. Hauck & A. Müller-Hartmann (Eds), *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers*

from the 2019 EVALUATE conference (pp. 157-164). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.46.1141>.

Stollhans, S. (2020). Designing escape game activities for language classes. In A. Plutino, K. Borthwick & E. Corradini (Eds), *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages* (pp. 27-32). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.40.1062>.

SpeakER Erasmus+ project (2021). *Escape Rooms and Languages, A Perfect Match*. [online]: SpeakER. <https://speakerproject.eu/resources/>

STEAMER Erasmus+ project (2020). *Pedagogical Guide*. [online] STEAMER Project.
<https://steamerproject.eu/pedagogical-guide/>.

Sykes, J. (2018). Digital games in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 50th Anniversary Edition, 219-224. <https://doi.org/10.1111/flan.12325>.

Η διδακτική μέθοδος project με θεματικό άξονα τη διατροφή και η επίδρασή της στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην αυτοεκτίμηση και στην ποιότητα ζωής ατόμων που διαμένουν σε δομές ψυχικής υγείας

The project teaching method on the basis of nutrition and its impact on the cultivation of skills, self-esteem and quality of life for people living in mental health facilities

Σταυρούλα Μούγιου, Εργοθεραπεύτρια, MEd, Ψ.N.A «Δρομοκαΐτειο», stavril40@gmail.com

Ειρήνη Τάσκου, Φιλόλογος MEd, εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης, taskoueirini75@gmail.com

Ιωάννης Σανδάλης, Μηχανολόγος MEd, αναπληρωτής εκπαιδευτικός, sandalis.giannis@gmail.com

Stavroula Mougiou, Occupational therapist, MEd Psychiatric Hospital “Dromokaiteio”, stavril40@gmail.com

Eirini Taskou, Philologist MEd, Educator in secondary school, taskoueirini75@gmail.com

Ioannis Sandalis, Mechanical Engineering MEd, Educator in State education, sandalis.giannis@gmail.com

Abstract: In the context of a new era, where the concepts of «deinstitutionalization», «destigmatization», «inclusion» and «society of equal opportunities for all» have a dominant role, it is necessary to implement educational activities, which will not only provide the opportunity for equal access in the educational benefits, but will also contribute to the integration of people with psychotic experience into society. The main purpose of this research is to investigate the role of educational activity by applying the project teaching method with a main focus on nutrition, in combination with the use of multisensory media in development of skills, in enhancing self-esteem and improving the quality of life of mentally ill individuals who reside in hospital or community facilities of mental health. The research method chosen by the research team for the present study is «action research». The basic steps of action research were followed, while at the same time the principles of the project were utilized with an emphasis on the participatory, collaborative, experiential and multisensory nature of the activities and the principles of the universal learning design. The survey showed a positive result regarding its objectives and the need to support and implement educational programmes of a diverse nature in the field of mental health in the future.

Keywords: Mental Illness, Project, Nutritional Education.

Περίληψη: Στο πλαίσιο μιας νέας εποχής, όπου οι έννοιες «αποϊδρυματοποίηση», «συμπερίληψη» και «κοινωνία ίσων ευκαιριών σε όλους» έχουν κυρίαρχο ρόλο, επιβάλλεται να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές δράσεις, που όχι μόνο θα δώσουν την ευκαιρία για ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, αλλά και θα συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των ατόμων με ψυχωσική εμπειρία στην κοινωνία. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου εκπαιδευτικής δράσης με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου

project με βασικό άξονα αυτό της διατροφής σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής ομάδας ατόμων που διαμένουν σε ενδονοσοκομειακές ή κοινοτικές δομές ψυχικής υγείας. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η «έρευνα δράσης». Ακολουθήθηκαν τα βασικά βήματα της έρευνας δράσης, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι αρχές του project με έμφαση στον συμμετοχικό, συνεργατικό, βιωματικό και πολυαισθητηριακό χαρακτήρα των δράσεων, καθώς και οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης. Η έρευνα ανέδειξε το θετικό πρόσημο αναφορικά με τους στόχους της και την ανάγκη υποστήριξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλου χαρακτήρα στον χώρο της ψυχικής υγείας, στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Νόσος, Project, Διατροφική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα άτομα με ψυχική νόσο αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα με κοινές ανάγκες και ίσα δικαιώματα στην παιδεία, διανύοντας συχνά την αντίστροφη διαδρομή από το ίδρυμα προς την κοινότητα και την σχέση τους με τον κόσμο. Στην εποχή μας, οι ανισότητες εντείνονται και δυστυχώς εξακολουθεί η ψυχική νόσος να συνδέεται και να νοηματοδοτεί - στη συλλογική συνείδηση - προκαταλήψεις και στερεότυπα, ανεγείροντας ακραίες συμπεριφορές ταπεινωτικής βίας που τρέφουν το κοινωνικό στίγμα οδηγώντας κατά αυτό το τρόπο, τα άτομα με ψυχική νόσο σε κοινωνικό αποκλεισμό (Tyler & Slater, 2018; Ferguson, 2022).

Η έννοια της ψυχικής νόσου είναι ιδιαίτερα σύνθετη δημιουργώντας συχνά ασάφεια και συγχέοντας πολλές φορές συμπεριφορές που απαντώνται έξω από τα όρια των κοινωνικών προτύπων (Ζήση, 2002). Η θεώρησή της προσεγγίζεται ως μία πολύπλοκη και πολυπαραγοντική κατάσταση μέσα από την οποία το κάθε άτομο βιώνει μια μοναδική, ιδιαίτερη και οδυνηρή εμπειρία (Ferguson, 2022) μέσα από διαφορετικής κατεύθυνσης μοντέλα (Βιοϊατρικό, Βιοψυχοκοινωνικό, Κοινωνικό) (Deacon, 2013; Παπαδημητρίου, Λιάππας, & Λύκουρας, 2013).

Οι βασικές αρχές της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης επιβάλλουν αποδέσμευση της ψυχιατρικής από τις παγιωμένες τακτικές του ιδρυματισμού και αποβλέπουν σε διαδικασίες ανάκαμψης των ψυχικά νοσούντων μέσω της βίωσης μιας καθημερινότητας με ποιότητα και αξία με τη συμμετοχή αυτών σε εκπαιδευτικές δράσεις, που ενισχύουν τη λειτουργικότητα και την αυτοφροντίδα τους και καθυστερούν ή αναχαιτίζουν την περαιτέρω γνωστική τους έκπτωση, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποδοχή και την αυτοεικόνα τους, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Morin & Franck, 2017). Στην κατεύθυνση της αποδόμησης της ιδρυματοποίησης μέσα από τη σκοπιά της κριτικής του ιδρύματος κινήθηκε η διαδικασία της «αποϊδρυματοποίησης» με την εφαρμογή δομημένων θεραπευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ανάλυσης έργου, με κεντρικό

άξονα την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει αποκαταστάσιμος και μη-αποκαταστάσιμος νοσηλευόμενος (Basaglia, 2008).

Η βελτίωση της ποιότητας ζωής χρόνιων ψυχικά πασχόντων αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. Προς επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιούνται ποικίλες παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα σε δομές ψυχικής υγείας (Giannakopoulos & Anagnostopoulos, 2016; Bouras N. , et al., 2018). Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις - αξιοποιώντας τα βιώματα, συναισθήματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, ταλέντα και πρότερες γνώσεις των νοσούντων και χρησιμοποιώντας ποικιλία πολυαισθητηριακών μέσων και εκπαιδευτικών πρακτικών, που εστιάζουν στη συνεργατική και βιωματική μάθηση και στην καλλιέργεια κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων και δεξιοτήτων σχετικών με Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) - έχουν αποκαταστασιακό χαρακτήρα και είναι πολύτιμες, προκειμένου τα άτομα με ψυχική νόσο να μπορέσουν να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους, να κατακτήσουν ένα επίπεδο αυτονομίας και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο (Frey, 2010; Χρυσαφίδης, 2011; Καρυδά, 2009).

Μια τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση με θεματικό πεδίο σχετικό με τη διατροφή αποτελεί το «project διατροφής» που είναι και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας. Εφαρμόστηκε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης και συγκεκριμένα στο Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο» και σε μονάδα στεγαστικής αποκατάστασης αυτού στην κοινότητα με σκοπό τη μελέτη και διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος στην εκμάθηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια κινήτρου για αλλαγή της καθημερινότητας και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής της ομάδας των ψυχικά νοσούντων που αποτέλεσαν και την ομάδα έρευνας των εκπαιδευομένων.

2. Η διδακτική μέθοδος project

Η διδακτική μέθοδος project γνωστή και ως «βιωματική προσέγγιση της γνώσης» ή «βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία» συναντάται στο χώρο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2013). Παραπέμπει στο όνομα του παιδαγωγού Kilpatrick ο οποίος ψυχολογικοποίησε τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό δράση του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο της Προοδευτικής Αγωγής (Καρυδά, 2009), ενώ ρίζες του project εντοπίζονται - από την βιβλιογραφική ανασκόπηση – και στο έργο των Dewey, Bruner, Vygotsky και Piaget αντανακλώντας τις θέσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού στην αναζήτηση της δομής των πραγμάτων (Τριλιανός, 2013; Frey, 2010; Κακανά, 2018). Το project αποτελεί μια διδακτική μέθοδο, η εφαρμογή της οποίας συναντάται τόσο σε περιβάλλοντα τυπικής όσο και άτυπης διδασκαλίας, με δυνατότητα αξιοποίησής της στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία είναι μια δυναμική διεργασία, μια κίνηση/πολιτική- και όχι ένα συγκεκριμένο στάδιο- που έγκειται στην ισότητα ανάμεσα στους εκπαιδευομένους, στην άρση του στιγματισμού και των διακρίσεων, υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα ως αναγκαία και επιθυμητή συνθήκη για την προώθηση

της εκπαίδευσης (Αγγελίδης & Σάββα, 2019; Στασινός, 2016). Ταυτόχρονα, το project διέπεται από τις αρχές του «καθολικού σχεδιασμού» και διευρύνει τόσο τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης όσο και τους τρόπους δραστηριοποίησης και έκφρασης των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και το μαθησιακό τους προφίλ, προκειμένου να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με συνθήκες τέτοιες που να τους εμπνέουν ασφάλεια και να τους μειώνουν το άγχος (Ακογιούνογλου, Χαλκιαδάκη, & Νικολάου, 2019).

3. Η διδακτική μέθοδος project σε δομές του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο»

Έχοντας ως βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τις αρχές της διδακτικής μεθόδου project, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την συγγραφική ομάδα σε δομές του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειο» εκπαιδευτικό πρόγραμμα («project διατροφής»), το οποίο διήρκησε 3 μήνες. Αναλυτικότερα, το παρόν «project διατροφής» με γνώμονα την ολιστική προσέγγιση της διατροφής αποτελεί δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση, που στοιχειοθετείται από συγκεκριμένα βήματα μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, καλύπτοντας εύρος θεματικών ενοτήτων. Οι επιλεχθείσες θεματικές ενότητες και οι επιμέρους δραστηριότητες αυτών (πίνακας 1), κατευθύνονται στην υποστήριξη της διατροφικής εκπαίδευσης, προσφέροντας ερεθίσματα που θα αποτελέσουν την εκκίνηση για υιοθέτηση ενός υγιέστερου τρόπου ζωής και διατροφικής συνείδησης, στην προώθηση των άνλων στοιχείων της διατροφής, του πολιτισμού και των παραδόσεων, καθώς και στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων-εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, μη - κατευθυντικής παιδαγωγικής (Μπαλτάς, 2020), με την αξιοποίηση της μεθόδου ενεργητικής/συνεργατικής και βιωματικής μάθησης και των ΤΠΕ καθώς και με σεβασμό στις αρχές της συμπερήληψης και του καθολικού σχεδιασμού.

Πίνακας 1: Θεματικές ενότητες και επιμέρους δραστηριότητες του "project διατροφής"

1. Θεματική ενότητα: Γνωρίζοντας το σώμα μου...
1.1 Εισαγωγή σε έννοιες
1.2 Ερωτηματολόγιο διατροφικής αυτογνωσίας
2. Θεματική ενότητα: Βιταμίνες
2.1 «Χρωματική παλέτα και βιταμίνες»
2.2 «Φρουτοφαγία»
2.3 Παρασκευή ροφημάτων-smoothies
3. Θεματική ενότητα: Διατροφή και παράδοση
3.1 Επαφή με τα διατροφικά έθιμα του Πάσχα μέσα από τη λογοτεχνία
3.2 Παίζοντας με παροιμίες για τροφές
3.3 Μαγειρεύοντας παραδοσιακά
4. Θεματική ενότητα: Μεσογειακή διατροφή
4.1 Η αξία της Μεσογειακής διατροφής
4.2 Εικαστική αναπαράσταση της διατροφικής πυραμίδας
5. Θεματική ενότητα: Η διατροφή στην Αρχαία Ελλάδα
5.1 Οι διατροφικές συνήθειες των αρχαίων
6. Θεματική ενότητα: «Το ψωμί»
6.1 Λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί»
6.2 Ο κύκλος του ψωμιού
7. Θεματική ενότητα: Η διατροφή στον χώρο των καλών τεχνών και των εφαρμοσμένων
7.1 Μια πινακοθήκη στην αίθουσα του ξενώνα
7.2 Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζονται εικαστικά: Κατασκευή διακοσμητικών με τη τεχνική της χαρτοπετσέτας

Το έντυπο υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις δράσεις-δραστηριότητες της εκάστοτε θεματικής ενότητας του «project διατροφής» αποτελεί πρωτογενές υλικό της συγγραφικής ομάδας και συντάχθηκε με προδιαγραφές προσβασιμότητας, με απλοποιημένο τρόπο προσέγγισης, με ενσωματωμένες εικόνες επεξηγηματικού χαρακτήρα και με μέγεθος γραμματοσειράς που εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευκρίνεια στους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τεχνολογικός εξοπλισμός και ψηφιακό υλικό στις εκπαιδευτικές αυτές διαδραστικές δραστηριότητες και ειδικότερα η χρήση βιντεοπροβολέα, «tablet», ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτυακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, όπως παιχνίδι μνήμης, αντιστοίχισης λέξεων, ομαδοποίησης, κρυπτόλεξο - σταυρόλεξο κ.α. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν χειρωνακτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που αποτέλεσαν εικαστικό υλικό διακόσμησης του χώρου των ξενώνων και πρακτικής χρήσης των εκπαιδευομένων.

3.1 Στόχοι του «project διατροφής»

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εφαρμόστηκαν, στόχευσαν στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με:

- ✓ Τη διατροφή και τα άυλα στοιχεία αυτής.
- ✓ Τις ομάδες τροφίμων και την πυραμίδα μεσογειακής διατροφής.

- ✓ Την αξία της γενιθέτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών και την θετική συμβολή αυτών τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία.
- ✓ Τη γαστρονομική παράδοση της Ελλάδος και τη σχέση της διατροφής με τα ήθη - έθιμα και τη λαϊκή παράδοση του τόπου τους.
- ✓ Τις διατροφικές συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων.
- ✓ Τη διατροφή μέσα από μια εικαστική προσέγγιση.
- ✓ Την ξένη κουζίνα και τις ομοιότητες - διαφορές της με την ελληνική κουζίνα.

Ωστόσο, αποσκοπούσαν - εκτός των προαναφερθεισών γνώσεων - και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων:

- *Γνωστικές δεξιότητες:*
 - ✓ Κατανόηση και επεξεργασία γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων.
 - ✓ Αντίληψη, προσοχή και συγκέντρωση.
 - ✓ Δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου.
 - ✓ Αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων.
 - ✓ Εμπέδωση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων μέσω διαδραστικών παιχνιδιών και δράσεων.
 - ✓ Κριτική, αφαιρετική, δημιουργική και συμβολική σκέψη.
 - ✓ Κατανόηση της μεταφορικής και κυριολεκτικής λειτουργίας της γλώσσας.
 - ✓ Ανάπτυξη φαντασίας και εμπλουτισμός λεξιλογίου.
 - ✓ Συσχετισμός κειμένων με τη σύγχρονη πραγματικότητα.
 - ✓ Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών.
- *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες:*
 - ✓ Υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.
 - ✓ Δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
 - ✓ Υιοθέτηση πνεύματος σεβασμού και αλληλοβοήθειας.
 - ✓ Ανάληψη πρωτοβουλιών, ενεργητική συμμετοχή.
 - ✓ Καλλιέργεια του αισθήματος της ατομικής και συλλογικής ευθύνης ως μέλη μιας ομάδας.
 - ✓ Ενίσχυση του αυτοαισθήματος και της αυτοεκτίμησης.
 - ✓ Ψυχαγωγία, χαλάρωση και μείωση άγχους.
- *Κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες σχετικές με τις ΤΠΕ:*

- ✓ Δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας για χειρισμό υλικών και αντικειμένων.
- ✓ Γραφοκινητικές δεξιότητες.
- ✓ Αλληλουχία κινήσεων.
- ✓ Αμφίπλευρη χρήση χεριών.
- ✓ Δεξιότητες χρήσης «tablet» και προσέγγισης αυτού ως εργαλείου μάθησης και εμπέδωσης της γνώσης, καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων.

3.2 Αξιολόγηση του «project διατροφής»

Κατόπιν της ολοκλήρωσης του «project διατροφής» η συγγραφική ομάδα πραγματοποίησε ημιδομημένη συνέντευξη με κάθε συμμετέχοντα- εκπαιδευόμενο και των δύο πλαισίων του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαίτειου» με στόχο την γενικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων. Αναλυτικότερα, η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήματα αναφορικά με: α) ποιος ήταν ο κύριος στόχος για την συμμετοχή και παρακολούθηση του «project διατροφής» β) ποια ήταν η συνολική εμπειρία των εκπαιδευομένων από την ομάδα-«project διατροφής» γ) ποιες πλευρές και δράσεις του «project διατροφής» είχαν ενδιαφέρον και ήταν χρήσιμες ή ποιες δεν είχαν καθόλου ενδιαφέρον δ) ποιες προτάσεις ή συστάσεις και επισημάνσεις είχαν οι εκπαιδευόμενοι για την οργάνωση μελλοντικών παρόμοιων ομάδων-project.

Από αυτές τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, διαφάνηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση της διατροφής μέσα από τις δημιουργικές και ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που πλαισίωσαν το «project διατροφής» και στους δύο χώρους των ξενώνων που αυτό υλοποιήθηκε, προσέλκυσε το ενδιαφέρον του συνόλου των εκπαιδευομένων, καθώς οι ίδιοι αξιολόγησαν ως πολύ θετική την συνολική εμπειρία τους εστιάζοντας ιδιαίτερα στις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους μέσα από τις συλλογικές - ομαδικές εργασίες. Ο κύριος στόχος των ίδιων των εκπαιδευομένων και το βασικό κίνητρο της συμμετοχής τους στο «project διατροφής» αποτέλεσε η επιθυμία να εμπλακούν σε κάτι που, παρόλο που στην αρχή φάνταζε άγνωστο, θα τους κινητοποιούσε να αντιμετωπίσουν την «άχαρη αδράνεια», όπως χαρακτηριστικά κάποιοι εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν.

Υπήρξε ενθουσιασμός και ενδιαφέρον από μεριάς των εκπαιδευομένων, που διατηρήθηκε καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης συνολικά, κάτι που αποτυπώθηκε από το γεγονός της σταθερής παρουσίας και συμμετοχής τους, καθώς αρκετές φορές παρέμεναν στον χώρο της ομάδας και μετά το πέρας της και συνέχιζαν την συζήτηση αναφορικά με θέματα που σχετίζονταν τόσο με την διατροφή όσο και με πληροφορίες που κάποιοι ήθελαν να αποκτήσουν σχετικά με την δυνατότητα και τις διεξόδους που τους προσφέρονται ανά περίπτωση για επέκταση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και συνέχιση των σπουδών τους στην δημόσια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το ποιες πλευρές ή δράσεις του «project διατροφής» είχαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι - ανακαλώντας στη μνήμη τους με

ευκολία μία προς μία όλες τις δραστηριότητες - εστίασαν στο ευχάριστο περιβάλλον της ομάδας που το πλαισίωσε, το οποίο λειτούργησε εποικοδομητικά στο να διευρύνονταν οι συμμετέχοντες τις γνώσεις τους και να ανακαλύψουν τη μάθηση μέσα από την εξερεύνηση, καθώς ενημερώθηκαν για ποικίλα θέματα σχετιζόμενα με τη διατροφή, τα οποία προβλήθηκαν από διαφορετικές πηγές και μέσα.

Καταληκτικά, σύσταση και επισήμανση όλων αποτέλεσε ο μελλοντικός σχεδιασμός και η υλοποίηση παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στα δύο πλαίσια του Ψ.Ν.Α «Δρομοκαΐτειου», με το σκεπτικό και την κουλτούρα εφαρμογής πέραν των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. Πρόκειται για μια πρόταση βασιζόμενη στα σχόλια πολλών από τους συμμετέχοντες, όπως: «δεν καταλαβαίνω πως περνάει κάθε φορά η ώρα» ή «έμαθα πράγματα χωρίς να είναι βαρετά».

3.3 Μεθοδολογία έρευνας

3.3.1 Η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας

Με σκεπτικό γεφύρωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής σε πλαίσιο άτυπης μάθησης με την εκπαιδευτική μεθοδολογία να συμπορεύονται και να αλληλοσυμπληρώνονται στο πεδίο των αρχών του καθολικού σχεδιασμού, των στοιχείων δυναμικής των ομάδων και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επιλέχτηκε - ως χώρος εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος και της έρευνας δράσης - το ψυχιατρικό πλαίσιο, καθώς αποτελεί ένα δίκτυο επικοινωνίας που αναπτύσσονται και αναπαράγονται σχέσεις προσδιορίζοντας μια δυναμική συνθήκη οικοδομώντας μια κοινότητα. Η κατανόηση του πολύπλευρου, σύνθετου και ιδιαίτερου πλαισίου, στο οποίο λειτουργούν και ουσιαστικά διαβιώνουν οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι του «project διατροφής» καθίσταται αναγκαία και χρήσιμη, προκειμένου η παρούσα έρευνα δράσης να αξιολογήσει και να αποτυπώσει τόσο μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων όσο και μέσω αναστοχαστικής διεργασίας, τις ανάγκες των εκπαιδευομένων για μάθηση και επικοινωνία, καθώς και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Η έννοια της επικοινωνίας προσεγγίζεται ως μια μοναδική και παράλληλα μεταβαλλόμενη διαδικασία, ως εργαλείο ενσάρκωσης της μαθησιακής πράξης μέσα από τη δυναμική της ανθρώπινης ομάδας και μέσα από το βίωμα του κάθε μέλους της με σεβασμό και εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στοιχειοθετήθηκε στη βάση της αναγνώρισης της κεντρικότητας του υποκειμένου. Κατά αυτή την έννοια, λοιπόν, η παρούσα έρευνα καθίσταται ιδιαίτερη και σημαντική. Επιπλέον, η διεξαγωγή της κρίνεται ως σημαντική και για έναν επιπρόσθετο λόγο, καθώς από την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών δράσεων και ιδιαίτερα στην Ελλάδα – σε ψυχιατρικό πλαίσιο, γεγονός που δικαιολογεί όχι μόνο την σημαντικότητα, αλλά και την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης.

3.3.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Ως σκοπός της παρούσας μελέτης ορίζεται η διερεύνηση του ρόλου της διδακτικής μεθόδου project σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ομάδας ατόμων με ψυχική νόσο - είτε αυτά διαμένουν στο ψυχιατρείο, είτε σε κοινοτική δομή ψυχικής υγείας - και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, με προοπτική τη μελλοντική μετάβαση και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτό, ως επιμέρους στόχοι της έρευνας, σχετικά με τους συμμετέχοντες σε αυτήν, μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Οι συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως μνήμη, παρατήρηση, συγκέντρωση, αντίληψη, κριτική σκέψη, δεξιότητες ανάγνωσης και ακρόασης κ. α.
- Οι συμμετέχοντες να ενισχύσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη.
- Οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και σύναψης κοινωνικών σχέσεων καθώς και ομαδικοσυνεργατικό πνεύμα.

3.3.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, που σχετίζεται με τα αντικείμενα της παρούσας μελέτης, καθώς και τον σκοπό της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορεί στον χώρο ενός ψυχιατρείου και μιας κοινοτικής δομής ψυχικής υγείας, ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, να βρουν εφαρμογή οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;
- Μέσω εκπαιδευτικών δράσεων μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες;
- Η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων συμβάλλει θετικά στην αυτοφροντίδα και στην ενίσχυση της λειτουργικότητας των ψυχικά πασχόντων;
- Συσχετίζεται η ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με την τόνωση της αυτοεκτίμησης των ψυχικά πασχόντων;
- Συσχετίζεται η ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με ψυχική νόσο;

3.3.4 Η ομάδα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας λήφθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία, κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις χαρακτηριστικές σχετικά με το θέμα που θέλει να διερευνήσει (Κυριαζή, 2001). Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε στο ΨΝΑ «Δρομοκαΐτειο» και στον κοινοτικό ξενώνα αυτού στη Μεταμόρφωση και επιλέχθηκαν

χρόνιοι ψυχωσικοί ασθενείς η συμμετοχή των οποίων ήταν εθελοντική. Συμμετείχαν συνολικά 19 άτομα, δέκα (10) άντρες και εννέα (9) γυναίκες. Η διάρκεια μελέτης ήταν τρεις μήνες, από τον Μάρτιο 2022 μέχρι και τον Ιούνιο του 2022.

3.3.5 Μέθοδος έρευνας

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα τυπικό είτε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, όπως αυτό του ψυχιατρείου, κρίνεται μείζονος σημασίας ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται άμεσα, όπως το αίτιο με το αποτέλεσμα και βρίσκονται σε σχέση αλληλοσυμπλήρωσης.

Ως εκ τούτου, η μέθοδος, η ερευνητική δηλαδή στρατηγική που επιλέχθηκε από την συγγραφική ομάδα για την παρούσα μελέτη είναι η «έρευνα δράσης», που υποδηλώνει τον συνδυασμό έρευνας και δράσης και προϋποθέτει τη διασφάλιση συναίνεσης των συμμετεχόντων, την προστασία των δεδομένων τους και τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης (Altricher, Posh, & Somekh, 2001). Στηρίζεται στον συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των εμπλεκομένων και στη μελέτη αυτών μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον (που στην προκειμένη περίπτωση είναι το ψυχιατρείο και η κοινοτική δομή ψυχικής υγείας, ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης) και μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενο στον χρόνο και κατευθυνόμενο ως προς τον σκοπό της δράσης (Δελή, 2012). Σύμφωνα με μελετητές, βασικός σκοπός μιας έρευνας δράσης είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων, που έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα των ανθρώπων και η ενίσχυση και χειραφέτηση ατόμων ή ομάδων που επιθυμούν τη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης (Αυγητίδου, 2014). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες. Επομένως, «η έρευνα δράσης είναι μια έρευνα σχετικά με τη δράση, ενώ ταυτόχρονα η δράση γίνεται εργαλείο για την έρευνα» (Δελή, 2012). Οι ερευνητές - εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της έρευνας – στόχο έχουν να μελετήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (είτε αυτή συναντάται σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης πχ. σχολική τάξη, είτε σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης όπως αυτό του ψυχιατρείου), να εντοπίσουν τις δυσλειτουργίες αυτής και να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις μέσα από την οργάνωση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων- δράσεων, στις οποίες εμπλέκονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι (Αυγητίδου, 2014).

Όλα τα προαναφερθέντα, λοιπόν, συμφωνούν απόλυτα τόσο με τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας μελέτης όσο και με τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια αυτής και δικαιολογούν την επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα, γνωρίζοντας η συγγραφική ομάδα το έλλειμμα γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της ομάδας των συμμετεχόντων ψυχικά πασχόντων, τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, το αίσθημα ματαίωσης που βιώνουν και τη διάθεση παραίτησης από τη ζωή, επιχειρήθηκε παρέμβαση μέσω της έρευνας δράσης για την ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων τους, την βελτίωση της λειτουργικότητάς τους, την

τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και κατ’ επέκταση την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Στην παρούσα μελέτη, μάλιστα, κάθε επόμενο στάδιο, δηλαδή κάθε θεματική ενότητα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές της δράσεις, συνδεόταν άμεσα με την προηγούμενη ακολουθώντας μια εξελικτική διαδικασία, προσθέτοντας ταυτόχρονα νέα δεδομένα και νέα ζητούμενα (Young, Rapp, & Murphy, 2010).

3.3.6 Ερευνητικά εργαλεία

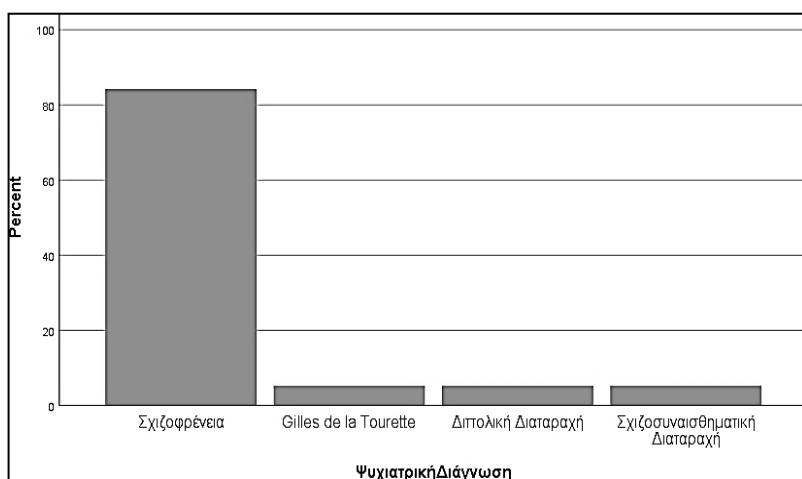
Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία. Η πολυμεθοδική αυτή προσέγγιση, η οποία είναι κατά κοινή ομολογία πιο αποτελεσματική για την περιγραφή και μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην κοινωνική πραγματικότητα, επιλέχθηκε από την συγγραφική ομάδα με στόχο την ολόπλευρη και πληρέστερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την κατά αυτόν τον τρόπο εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτηματολόγια που συνιστούν την ποσοτική προσέγγιση της μελέτης. Δύο εξ αυτών αποτελούν προϊόν της συγγραφικής ομάδας. Το πρώτο αφορά στην καταγραφή των ατομικών - δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και δόθηκε στην έναρξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το δεύτερο, που αφορά στην αυτοαξιολόγηση και καταγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων στις δράσεις, συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας των δράσεων, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε τετραβάθμια κλίμακα Likert, που βαθμολογήθηκε ως εξής: πάρα πολύ= 1, πολύ= 2, λίγο= 3, καθόλου= 4. Τα υπόλοιπα τρία ερωτηματολόγια - εργαλεία μέτρησης, που είναι σταθμισμένα και μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα, δόθηκαν στο δείγμα της ομάδας έρευνας τόσο κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μάρτιος 2022) όσο και στην αποπεράτωσή της (Ιούνιος 2022). Αυτά αφορούν στην αξιολόγηση της κλίμακας αυτοεκτίμησης (κλίμακα Rosenberg Self-esteem Scale, RSES), στην αξιολόγηση της ποιότητας ζωής (ερωτηματολόγιο WHOQOL-BREF) και στην αξιολόγηση της λειτουργικότητάς τους (ερωτηματολόγιο LSP-39, Life Skills Profile). Οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι από την αρχή τόσο για τους στόχους της έρευνας όσο και για το περιεχόμενο και τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης αξιοποιήθηκαν και εργαλεία που αποσκοπούν στην συλλογή ποιοτικών δεδομένων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η ημιδομημένη συνέντευξη.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η τυποποίηση τους, η στατιστική ανάλυση τους, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος αυτών με την αξιοποίηση του πακέτου στατιστικής SPSS version 27. Τέλος, έγινε χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις των οποίων καταγράφηκαν από την συγγραφική ομάδα, αποδελτιώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, προκειμένου να αξιοποιηθούν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας.

3.3.7 Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν 19 άτομα, 10 άντρες και 9 γυναίκες. Το 53% του δείγματος είναι άντρες και ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τα 53 έτη. Όσον αφορά στην ψυχιατρική διάγνωση το 84% του δείγματος έχει διαγνωστεί με σχιζοφρένεια, το 5% με διπολική διαταραχή, το 5% με σχιζοσυναισθηματική διαταραχή και το 5% με Gilles de la Tourette (Διάγραμμα 1). Το 74% του δείγματος είναι άγαμοι και το 26% διαζευγμένοι, ενώ το 53% του δείγματος έχει εργαστεί στο παρελθόν. Ο μέσος όρος της ηλικίας έναρξης της νόσου είναι τα 26 έτη και ο μέσος όρος των συνολικών ετών νοσηλείας του δείγματος είναι τα 13 χρόνια. Τέλος, Το 63% του δείγματος διαμένει στον ενδονοσοκομειακό ξενώνα ενώ το 37% στον κοινοτικό ξενώνα.

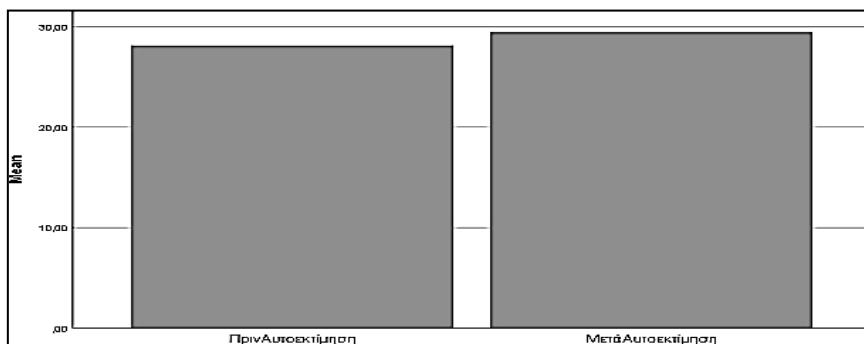


Διάγραμμα 1. Η ψυχιατρική διάγνωση της ομάδας έρευνας

Οσον αφορά στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg /Self-esteem Scale διαπιστώνεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων, καθώς και στις δύο μετρήσεις ο μέσος όρος της βαθμολογίας του δείγματος είναι κάτω από 31. Ωστόσο, παρατηρείται πολύ μικρή αλλά θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων, καθώς ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης πριν τις εκπαιδευτικές δράσεις είναι $M= 28.15$, $SD= 4.36$, ενώ μετά το πέρας αυτών είναι $M= 29.4$, $SD= 4.29$ (Πίνακας 2)/(Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα της κλίμακας Αυτοεκτίμησης Rosenberg /Self-esteem Scale

ΤΟΜΕΑΣ	Μάρτιος		Ιούνιος	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Αυτοεκτίμηση	28.15	4.36	29.4	4.29



Διάγραμμα 2. Επίδραση του project διατροφής στην Αυτοεκτίμηση

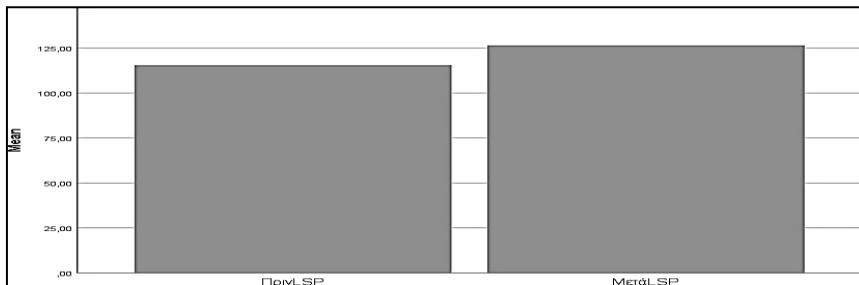
Κατά την εφαρμογή του test εξαρτημένων δειγμάτων βρέθηκε αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό τ (18)- - 3.84, $p= .001$.

Όσον αφορά στη λειτουργικότητα των εκπαιδευομένων, από την ανάλυση των δεδομένων για το Life Skills Profile - Προφίλ Δεξιοτήτων Ζωής προκύπτει ότι ο μέσος όρος αυτής και η τυπική απόκλιση πριν την υλοποίηση των δράσεων είναι $M= 115.52$, $SD = 18.29$, ενώ μετά την ολοκλήρωση αυτών είναι $M= 126.52$, $SD= 14.28$. Ως εκ τούτου, η λειτουργικότητα του δείγματος θεωρείται μέση, καθώς βρίσκεται ανάμεσα από τη χαμηλή (78 βαθμούς) και τη μέση (117) (Πίνακας 3)/(Διάγραμμα 3).

Πίνακας 3: Η λειτουργικότητα του δείγματος και η ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιμέρους τομέων

ΤΟΜΕΙΣ	Μάρτιος		Ιούνιος	
	M	SD	M	SD
Λειτουργικότητα	115.52	18.29	126.52	14.28
1. Αυτοφροντίδα (Self-care)	24.57	1.21	28.47	4.5
2. Μη-επιθετικότητα (Non-turbulence)	40.26	6.18	42.26	4.68
3. Κοινωνική επαφή (Social contact)	12.63	3.62	15.05	3.5
4. Επικοινωνία (Communication)	19.36	5.18	21.11	4.06
5. Υπευθυνότητα (Responsibility)	18.47	2.26	19	1.79

Ωστόσο παρατηρείται θετική επίδραση των εκπαιδευτικών δράσεων σε αυτήν με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = -7.56$, $p= .000$.



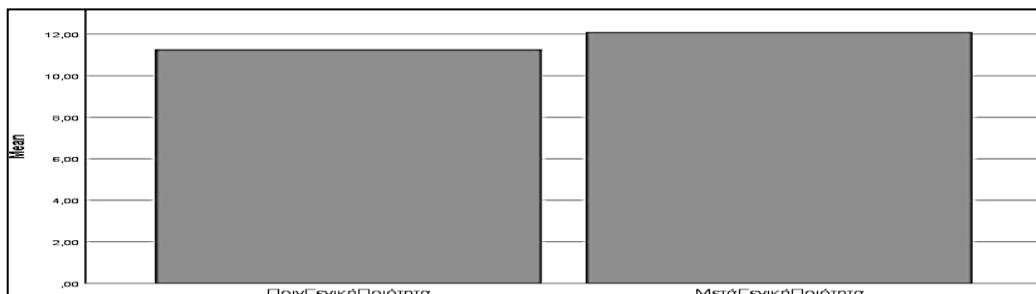
Διάγραμμα 3. Η επίδραση του project διατροφής στη λειτουργικότητα

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση δεδομένων (Πίνακας 3) προκύπτει για την αυτοφροντίδα ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ($M= 24.57$, $SD= 1.21$) και Μετά ($M= 28.47$, $SD= 4.5$). Η αυτοφροντίδα του δείγματος δείχνει πως είναι ελλιπώς έως μέτρια περιποιημένο, καθώς η βαθμολογία για το ελλιπώς περιποιημένο είναι 20 βαθμοί και για το μέτρια περιποιημένο είναι 30 βαθμοί. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 8.27$, $p= .000$. Όσον αφορά στον τομέα της μη επιθετικότητας από την ανάλυση των δειγματικών δεδομένων προέκυψε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ($M= 40.26$, $SD= 6.18$) και Μετά ($M= 42.26$, $SD= 4.68$). Η επιθετικότητα του δείγματος δείχνει ότι είναι σπάνια έως καθόλου, καθώς η βαθμολογία είναι ανάμεσα από σπανίως 36 έως 48 καθόλου. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 3.73$, $p= .002$. Για τον τομέα της κοινωνικής επαφής προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ($M= 12.63$, $SD= 3.62$) και Μετά ($M= 15.05$, $SD= 3.50$). Το δείγμα θεωρείται ότι είναι μέτρια έως ελαφρώς αποσυρμένο, καθώς η βαθμολογία είναι 12 βαθμοί για μέτρια αποσυρμένο και 18 για ελαφρώς αποσυρμένο. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 3.55$, $p= .002$. Όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ($M= 19.63$, $SD= 5.18$) και Μετά ($M=21.1$, $SD= 4.06$). Το δείγμα έχει από ελαφριά έως καμία δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς η βαθμολογία κυμαίνεται από 18 βαθμούς για ελαφριά δυσκολία έως 24 καμία δυσκολία. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 2.96$, $p= .008$. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων για τον τομέα της υπευθυνότητας προέκυψε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση Πριν ($M= 18.47$, $SD= 2.26$) και Μετά ($M= 19$, $SD= 1.79$).Το δείγμα δείχνει συχνά έως πάντα υπευθυνότητα, καθώς η βαθμολογία είναι ανάμεσα από συχνά 15 βαθμοί έως πάντα 20 βαθμοί. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκε t test εξαρτημένων δειγμάτων και το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 2.24$, $p= .037$.

Για τη γενική ποιότητα ζωής από την ανάλυση των δειγματικών δεδομένων από το Ερωτηματολόγιο Ποιότητα ζωής WHOQOL-BREF προκύπτει ότι ο μέσος όρος της ποιότητας ζωής των συμμετεχόντων και η τυπική απόκλιση αυτής πριν την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι $M= 11.26$, $SD= 2.76$, ενώ μετά το πέρας αυτής είναι $M=12.1$, $SD= 2.86$. Ως εκ τούτου, η γενική ποιότητα ζωής των εκπαιδευομένων είναι σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 4)/(Διάγραμμα 4) όμως διαπιστώνεται θετική επίδραση αυτής μετά την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό καθώς $t(18) = - 2.38$, $p = .028$.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα Ερωτηματολόγιου Ποιότητα ζωής /WHOQOL-BREF

ΤΟΜΕΙΣ	Μάρτιος		Ιούνιος	
	M	SD	M	SD
Γενική Ποιότητα Ζωής/Υγείας	11.26	2.76	12.1	2.86
1. Φυσική Υγεία	11.92	2.32	13.14	2.21
2. Ψυχολογική Υγεία	10.98	3.21	12.07	2.69
3. Κοινωνικές σχέσεις	9.89	2.6	10.31	2.55
4. Περιβάλλον	13.15	1.84	13.23	1.79



Διάγραμμα 4. Η επίδραση του project διατροφής στη Γενική Ποιότητα Ζωής

Η διαδικασία της αξιολόγησης διενεργήθηκε από τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε τετραβάθμια κλίμακα Likert, που βαθμολογήθηκε ως εξής: πάρα πολύ=1, πολύ=2, λίγο=3, καθόλου=4. Σύμφωνα με το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο της αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 5), που τους χορηγήθηκε μετά το πέρας των δράσεων, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι το εκπαιδευτικό «project διατροφής» ήταν για εκείνους μια πάρα πολύ ευχάριστη διαδικασία και ότι οι θεματικές ενότητές του ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες.

Πίνακας 5: Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης / αποτύπωση εμπειρίας του project διατροφής

Ερωτήσεις	M	S. D
1. Το project διατροφής ήταν για μένα μια ευχάριστη διαδικασία	1.35	.60
2. Οι θεματικές ενότητες του project διατροφής μου ήτανενδιαφέρουσες	1.41	.61
3. Ο διαδραστικός και πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δράσεων μου κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον	1.58	.79
4. Καλλιέργησα τις γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της κατανόησης και επεξεργασίας γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων	1.41	.79
5. Ενίσχυσα τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης	1.64	.78
6. Καλλιέργησα τις δεξιότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης	1.47	.62
7. Απέκτησα νέες γνώσεις γύρω από τη διατροφή	1.41	.71
8. Κατάφερα να εμπεδώσω τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις μέσα από τις διαδραστικές και πολυαισθητηριακές δράσεις και παιχνίδια	1.35	.70
9. Αντιλήφθηκα την αξία της υγιεινής διατροφής	1.41	.50
10. Μέσα από την ομάδα απέκτησα κίνητρο να ασχοληθώμενης γνιεινές διατροφικές συνήθειες και μείωσα τις ανθυγιεινές μνήμες	1.47	.71
11. Αξιοποίησα προϋπάρχουσες γνώσεις και ανακάλεσα παρελθοντικές μνήμες	1.52	.79
12. Συμμετείχα ενεργά στις δραστηριότητες	1.52	.79
13. Ανέπτυξα δεξιότητες χρήσης «τάμπλετ»	2	1.11
14. Ανέλαβα πρωτοβουλίες και ευθύνες	1.88	.99
15. Απέκτησα κίνητρο να ασχοληθώ περισσότερο με τη σωματική μου υγεία και την αυτοεικόνα μου	1.41	.87
16. Καλλιέργησα δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης	1.58	.79
17. Απέκτησα ομαδοσυνεργατικό πνεύμα		

1.64 .93

18. Εμαθα να ακούω και να σέβομαι τις γνώμες των άλλων	1.58	.87
19. Η συμμετοχή μου στις ομαδικές δράσεις με έμαθε να ελέγχω τον θυμό μου ή τον εκνευρισμό μου	1.47	.87
20. Τονώθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση μου	1.64	.93
21. To project διατροφής μουέδωσε ζωντάνια και ενεργητικότητα	1.7	.84
22. Ανέπτυξα νέα ενδιαφέροντα	1.41	.71
23. Έχω πλέον τη διάθεση να συμμετέχω και σε άλλες δράσεις	1.52	.79
24. Τονώθηκε η διάθεση μου για αυτοφροντίδα	1.35	.70
25. Ανέπτυξα την αδρή και τη λεπτή μου κινητικότητα	1.70	.98
26. Καλλιέργησα δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης	1.82	.95
27. Η συμμετοχή μου στο project διατροφής με έκανε πιο ευδιάθετο/η και αισιόδοξο/η	1.47	.71
28. Μειώθηκε το άγχος μου	1.47	.79
29. Η συμμετοχή μου στο project διατροφής μου χάρισε στιγμές χαλάρωσης και απομάκρυνσης από την τυποποιημένη καθημερινότητά μου	1.35	.78
30. Επηρεάστηκε θετικά η ποιότητα της ζωής μου	1.35	.70

Ο διαδραστικός και πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δράσεων κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και καλλιέργησαν γνωστικές δεξιότητες αντίληψης, κατανόησης και επεξεργασίας γραπτού λόγου και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων. Επίσης, ενίσχυσαν πολύ τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης και καλλιέργησαν πάρα πολύ τις δεξιότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης, ενώ απέκτησαν νέες γνώσεις γύρω από τη διατροφή και κατάφεραν να εμπεδώσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις μέσα από τις διαδραστικές και πολυαισθητηριακές δράσεις και παιχνίδια. Αντιλήφθηκαν την αξία της υγιεινής διατροφής και μέσα από την ομάδα απέκτησαν κίνητρο για να ασχοληθούν με υγιεινές διατροφικές συνήθειες και ταυτόχρονα να μειώσουν τις ανθυγιεινές. Αξιοποίησαν προϋπάρχουσες γνώσεις, ανακάλεσαν παρελθοντικές μνήμες και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες. Ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες χρήσης «tablet» και ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ευθύνες.

Επιπλέον, απέκτησαν κίνητρο να ασχοληθούν περισσότερο με τη σωματική τους υγεία και την αυτοεικόνα τους, καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, απέκτησαν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, ενώ παράλληλα έμαθαν να ακούν και να σέβονται τις γνώμες των άλλων. Η συμμετοχή τους στις ομαδικές δράσεις τους έμαθε να ελέγχουν τον θυμό τους ή τον εκνευρισμό τους και τονώθηκε πάρα πολύ η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους. Επίσης, δήλωσαν κατά μέσο όρο ότι η εκπαιδευτική δράση τους έδωσε ζωντάνια και ενεργητικότητα και ανέπτυξαν νέα ενδιαφέροντα, ενώ έχουν πλέον τη διάθεση να συμμετέχουν και σε άλλες δράσεις. Τονώθηκε η διάθεση τους για αυτοφροντίδα και ανέπτυξαν την αδρή και τη λεπτή τους κινητικότητα και καλλιέργησαν δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης. Τέλος, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική δράση τους έκανε πιο ευδιάθετους και αισιόδοξους, μείωσε το άγχος τους, τους χάρισε σε πολύ μεγάλο βαθμό στιγμές χαλάρωσης και απομάκρυνσης από την τυποποιημένη καθημερινότητα τους και επηρεάστηκε πάρα πολύ θετικά η ποιότητα της ζωής τους.

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο της αυτοαξιολόγησης, στο οποίο αποτυπώθηκε η εμπειρία του «project διατροφής» από τους εκπαιδευόμενους-συμμετέχοντες, χρησιμοποιήθηκε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, προκειμένου να αξιολογήσουν οι ίδιοι τι τους προσέφερε η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δράση, ώστε να έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν αυτό που θεώρησαν εκείνοι ως το πιο σημαντικό. Η ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου αναλύθηκε βάσει της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Πιο συχνά αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ότι η εκπαιδευτική δράση τους καλλιέργησε νέες γνώσεις σχετικά με τη διατροφή αλλά και με δραστηριότητες και τεχνικές που εφαρμόστηκαν όπως η τεχνική της χαρτοπετσέτας, ενώ ενίσχυσε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις: «*H ομάδα της διατροφής ήταν πολύ ωραία. Ξαναθυμηθήκαμε πράγματα που γνωρίζαμε και μάθαμε πράγματα που δεν γνωρίζαμε». «*Απέκτησα γνώσεις γύρω από τη σωστή διατροφή*». «*Mου προσέφερε γνώσεις που δεν γνώριζα (τεχνική χαρτοπετσέτας), πυραμίδα διατροφής και μεσογειακή διατροφή και διασκέδαση επειδή οι δάσκαλοι ήταν ενεργητικοί και ενδιαφέροντες. Mου άρεσε πως τα μαθήματα ήταν διαδραστικά και όχι μονότονα σε ένα χαρτί*». Επίσης, συχνά αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δράση μπόρεσαν να κατανοήσουν και να σεβαστούν την διαφορετική άποψη των υπολοίπων, κατάφεραν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στις δραστηριότητες της δράσης, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να φροντίσουν τον εαυτό τους αλλά και να αναπτύξουν την ομαδικότητά τους. Χαρακτηριστικά ειπώθηκαν: «*Αυτό το οποίο με βοήθησε πολύ στην ομάδα ήταν να μπορώ να λαμβάνω υπόψιν την ύπαρξη ατόμων με διαφορετική στάση ζωής*». «*Na εστιάζω την προσοχή μου σε ένα κομμάτι. Με βοήθησε να έρθω σε επαφή με άλλους, να ηρεμώ, να μοιράζομαι με άλλους*». «*Mου έδωσε ευκαιρία να συμμετέχω στην φροντίδα του εαυτού μου και στη ζωή μου*». Όσοι δεν αναφέρθηκαν ειδικά στον τομέα που σχετίζεται με την ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτίμησαν γενικά την εκπαιδευτική δράση ως μια θετική εμπειρία: «*Πέρασα πολύ εποικοδομητικά την ώρα και ουσιαστικά*». «*Mου άρεσαν τα θέματα ιδιαίτερα με το ψωμί και το θέρισμα. Πέρασα καλά*». «*Mου άρεσε η διατροφική πυραμίδα, η κατασκευή*».*

3.3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί για την παρούσα έρευνα, όπως το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε, το οποίο ήταν μικρό και επιλέχθηκε με μη πιθανοτική τεχνική δειγματοληψίας. Επίσης, το δείγμα δεν ήταν ομοιογενές ως προς την ψυχοπαθολογία, καθώς υπήρχαν ασθενείς με διάγνωση σχιζοφρένειας, σχιζοσυναισθηματικής διαταραχής, διπολικής διαταραχής και Gilles de la Tourette. Επομένως, ορισμένες διαστάσεις που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ικανότερες για εξέλιξη για ορισμένους υπό το πρίσμα των διαφορετικών διαγνώσεων. Τέλος, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί η αποτελεσματικότητα της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης ως ανεξάρτητη από τη φαρμακοθεραπεία ή άλλου τύπου θεραπευτικής παρέμβασης στην οποία συμμετείχαν τα μέλη της ομάδας έρευνας κατά το διάστημα διεξαγωγής του «project διατροφής».

3.3.9 Προτάσεις – επεκτασιμότητα

Κρίνεται αναγκαίο και επωφελές να διερευνηθεί η επίδραση μεγαλύτερων σε χρονική διάρκεια εκπαιδευτικών δράσεων στην αυτοεκτίμηση και την ποιότητα ζωής ασθενών με ψυχωσική εμπειρία που νοσηλεύονται σε ψυχιατρικό νοσοκομείο ή διαμένουν σε κοινοτικές δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης και σε μεγαλύτερο δείγμα του συγκεκριμένου πληθυσμού, προκειμένου να καταστούν τα αποτελέσματα γενικεύσιμα.

4. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας δεν δημιουργούν συνθήκες επαγωγικής ανάλυσης, αλλά παρουσιάζουν υψηλό ενδιαφέρον, αποτυπώνοντας την εφαρμογή καινοτόμου εκπαιδευτικά δομημένης παρέμβασης, που εφαρμόστηκε πρώτη φορά στο άτυπο μαθησιακό περιβάλλον του συγκεκριμένου δημόσιου ψυχιατρείου.

Με την πραγμάτωση του «project διατροφής» διαφάνηκε πως άτομα με έντονο το φόβο της απόρριψης, με μειωμένη δημιουργικότητα, με απουσία διάθεσης για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, με αδυναμία να αξιολογήσουν σωστά τις δυνατότητές τους, με ματαίωση στη ζωή, με άγχος και μελαγχολία, με διάθεση απομονωτισμού και παραίτησης, στοιχεία που είναι απόρροια του ιδρυματισμού της χρονιότητας της ψυχικής νόσου και της χαμηλής αυτοεκτίμησης, μπόρεσαν να καταφέρουν με την ενεργό συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις ποικίλου και πολυασθητηριακού περιεχομένου του «project διατροφής» να γίνουν πιο παραγωγικά και δραστήρια, να ανανεώσουν το ενδιαφέρον τους για τη ζωή, να ενισχύσουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη, τη συγκέντρωση και την κριτική σκέψη, να μυηθούν στο διάλογο, να γίνουν καλοί ακροατές αναγνωρίζοντας την αξία των άλλων, να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και να ενισχύσουν τη διάθεσή τους για επικοινωνία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Στοιχεία, δηλαδή, που είναι απαραίτητα όχι μόνο για την

βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και την κατάκτηση της αυτονομίας τους, αλλά και κατ' επέκταση για την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Επομένως, η διδακτική μέθοδος του project και οι εκπαιδευτικές δράσεις αυτού μπορούν να αναπτύξουν νέα μορφωτικά μονοπάτια προσφέροντας απάντηση στο «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μέθοδος αυτή εστιάζει στον εκπαιδευόμενο και στο πώς ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια στον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, προκειμένου να «κατατήσει» αυτός τόσο την εσωτερική ενοποίηση με τον εαυτό του όσο και την εξωτερική ενοποίησή του με το περιβάλλον (Γρόλλιος, 2013). Αποτελεί ένα πρωτοποριακό μοντέλο διδασκαλίας, που αξιοποιεί βιώματα, συναισθήματα, πρότερες γνώσεις και ποικιλία μέσων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ενώ παράλληλα εστιάζει στη λειτουργικότητα του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον μέσα από την συνδιαλλαγή και την συμβίωσή του με άλλα άτομα, επειδή η ψυχική του υγεία κατά κοινή ομοιογία είναι στενά συνυφασμένη με τον τρόπο που σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους (Valliant, 2012).

Καταλήγοντας, μπορεί να ειπωθεί πως το εν λόγω «project διατροφής» συνιστά έμπρακτη επιβεβαίωση της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης», η οποία αποτελεί μία από τις πρακτικές προώθησης της «Εκπαίδευσης για Ολους», καταδεικνύοντας ότι περιβάλλον διδασκαλίας (σχολείο) μπορεί να συγκροτήσει οποιοσδήποτε χώρος. Ταυτόχρονα, αποτελεί και επιβεβαίωση της αντίληψης ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι είναι σε ετοιμότητα να οικοδομήσουν τη βασική - πυρηνική γνώση ανεξάρτητα από το γεγονός ότι ο καθένας προέρχεται από διαφορετική αφετηρία σύνδεσης και σύνθεσης της γνώσης, επιτρέποντας την εξάλειψη οποιασδήποτε ετικέτας που υποδαυλίζει το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altricher, H., Posh, P., & Somekh, B. (2001). *Oι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. (M. Δεληγιάννη, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Basaglia, F. (2008). *Εναλλακτική ψυχιατρική- Ενάντια στην απαισιοδοξία της λογικής για την αισιοδοξία της πράξης*. (Γ. Αστρινάκης, Trans.) Καστανιώτη.
- Bouras, N., Davey, S., Power, T., Rolfe, J., Graig, T., & Thornicroft, G. (2018). Maudsley International: Improving mental health and well-being around the world. *BJPSYCH INTERNATIONAL*, doi:10.1192/bji.2017.21, pp. 19-51.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: a critical analysis of its validity, utility and effects on psychotherapy research. *Clinical Psychology Review*, pp. 846-861. doi:10.1016/j.cpr.2012.09.007
- Ferguson, I. (2022). *Μαρξισμός, πολιτική και ψυχική δυσφορία*. (Δ.-Δ. Τελώνη, Ed., & M. Μαργέλη, Trans.) Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.

- Frey, K. (2010). *H "Μέθοδος PROJECT" Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Giannakopoulos, G., & Anagnostopoulos, D. (2016). Psychiatric reform in Greece : An overview. *BJPsych bulletin*, 40(6), pp. 326-328. Retrieved 04 27, 2022, from <https://doi.org/10.1192/pb.bp.116.053652>
- Janse, A., Gemke, R., Uiterwaal, C., Tweel, I., Kimpens, S., & Sinnema, G. (2004). Quality of life- Patients and doctors don't always agree: A meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*. doi:10.1016/j.jclinepi.2003.11.013
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), pp. 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Kling, K. C., Hyde, J., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), pp. 470-500. doi:10.1037/0033-2909.125.4.470
- Morin, L., & Franck, N. (2017). Rehabilitation Interventions to Promote Recovery from Schizophrenia: A systematic Review. *Frontiers in Psychiatry*, pp. 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.00100
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), pp. 203-21. doi:10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Marchand, C. B. (2000). Consumer based quality of life assessment: A path model of perceived satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 23, pp. 77-87. doi:10.1016/S0149-7189(99)00041-5
- Tyler, I., & Slater, T. (2018). Rethinking the sociology of stigma. *The Sociological Review Monographs*, 66(4), pp. 721-743. doi:10.1177/0038026118777425
- Valliant, G. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11, pp. 93-99. Retrieved 04 27, 2022, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3363378/pdf/wpa020093.pdf>
- Von Soest, T., Wichstrom, L., & Kvalem, I. L. (2016). The development of global domain-specific self-esteem from 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), pp. 592-608. doi:10.1037/pspp0000060
- Young, M. R., Rapp, E., & Murphy, J. W. (2010). Action research: enhancing classroom practice and fulfilling educational responsibilities. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, pp. 1-10. Retrieved 07 21, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096942.pdf>
- Αγγελίδης, Π., & Σάββα, Κ. (2019). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης* (Αναθεωρημένη ed.). Διάδραση.
- Ακογιούνογλου, Μ., Χαλκιαδάκη, Μ., & Νικολάου, Έ. (2019). Καθολικός σχεδιασμός για τη

μάθηση: Παρουσίαση της εμπειρίας εκπαιδευτικών μέσα από δύο πιλοτικές εφαρμογές στο μάθημα της μουσικής. *I.A.K.E 5o Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*, (pp. 391-398).

Ανγητίδου, Σ. (2014). *Oι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (Ed.). (2013). *Δίκτυο κριτικής στην εκπαίδευση- πλευρές της ιστορίας project*. Retrieved 11 16, 2021, from <https://www.paremvasis.gr/?p=2621>

Δελή, Ε. (2012). *Πάοντας Κλέας: Το χρώμα και το εικαστικό σύμβολο ως στοιχεία της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ζήση, Α. (2002). *Επανένταξη Χρόνιων Ψυχικά Πασχόντων-Εμπειρικά Ευρήματα, Νέες Προσεγγίσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κακανά, Δ.-Μ. (2018). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση- θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές* (δεύτερη αναθεωρημένη ed.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project "βήμα προς βήμα"*. Αθήνα: Σαββάλα.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλτάς, Χ. (2020). *Το Σχολείο της Κοινότητας με την παιδαγωγική Freinet*. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα "Το Σκασιαρχείο".

Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, pp. 239-253. Retrieved 05 28, 2022, from <http://www.mednet.gr/archives/2001-3/pdf/239.pdf>

Παπαδημητρίου, Γ. Ν., Λιάππας, Ι. Α., & Λύκουρας, Ε. (2013). Εφαρμογή του Βιοψυχοκοινωνικού Προτύπου στην Ψυχιατρική. In Γ. Ν. Παπαδημητρίου, Ι. Α. Λιάππας, & Ε. Λύκουρας, *Σύγχρονη ψυχιατρική* (pp. 41-46). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.

Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus* (2η αναθεωρημένη ed.). Αθήνα: Παπαζήζη.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση.

Χρυσαφίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* (2η ed.). Αθήνα: Δίπτυχο.