



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος:

«Out of Eden Learn», του Harvard, στην προσχολική ηλικία

POST GRADUATE THESIS

Implementation of Harvard's “Out of Eden Learn” program, in pre-school age



ΟΝΟΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ/NAME OF STUDENTS

ΠΑΠΑΘΕΟΦΑΝΗ Γ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ / ΦΑΡΑΖΟΥΜΗ Ι. ΣΟΦΙΑ

ΡΑΡΑΤΗΟΦΑΝΙ G. ΡΑΝΑΓΙΟΤΑ/ FΑΡΑΖΟΥΜΙ Ι. SΟΦΙΑ

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΣΙΑΝΤΟΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΡΙΕΜΠΑΡΔΗΣ Dr.
ΕΦΣΤΑΘΙΑ ΡΑΡΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, VASILEIOS ΤΣΙΑΝΤΟΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΡΙΕΜΠΑΡΔΗΣ

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2018



Faculty of Health and Caring Professions
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Biomedical Sciences
Department of Treatment and Caring in Early Childhood



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

“Implementation of Harvard's program, “Out of Eden Learn”, in pre-school age”

NAME OF STUDENT

PANAGIOTA G. PAPTAEOFANI

Registration Number: mscedt 17035

papatheofani@gmail.com

NAME OF STUDENT

SOFIAI. FARAZOUMI

Registration Number: mscedt 17093

sofiarafazoumi@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

DR. PAPAGEORGIU EFSTATHIA

SECOND SUPERVISOR

DR. TSIAOTOS VASILEIOS

AIGALEO 2018

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

<Παναγιώτα Παπαθεοφάνη & Σοφία Φαραζούμη>

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν προσωπικής εργασίας, μολοταύτα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια και τη συμπαράσταση πολλών ατόμων.

Αρχικά οφείλουμε να ευχαριστήσουμε την 1^η επιβλέπουσα, τη καθηγήτρια μας τη κα Παπαγεωργίου Έφη, για τη πολύτιμη βοήθεια, τη καθοδήγηση αλλά και τον πολύτιμο προσωπικό χρόνο που διέθεσε, προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Πραγματικά, δε θα μπορούσαμε να έχουμε τα θεμιτά αποτελέσματα στην εργασία μας, χωρίς την ανεκτίμητη βοήθεια του καθηγητή μας κ. Καρκαλούσο Πέτρο.

Τέλος επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας για την υπομονή που υπέδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον φίλο μας Κώστα για τη συμπαράσταση, την κατανόηση και την ευαισθησία που υπέδειξε σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μας

Περίληψη

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας και παράλληλα με την συμμετοχή μας στο διαδικτυακό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα “ Out of Eden Learn”, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Harvard, αποφασίσαμε να διεξάγουμε την παρούσα έρευνα. Αυτό το “διαδικτυακό εκπαιδευτικό ταξίδι”, μας δίνει τη δυνατότητα να μεταφέρουμε όλη την τεχνογνωσία του μεταπτυχιακού στην εκπαιδευτική κοινότητα των παιδιών πρώιμης ηλικίας. “Το ταξίδι είναι μια διαδικασία ζωής για την εκπαιδευτική κοινότητα και προϋποθέτει την απαιτούμενη υποστήριξη και τα εφόδια για να φτάσει στον προορισμό του” (McRobbie, 2000)

Το πρόγραμμα “Out of Eden Learn” αποτελεί πρωτοβουλία του Project Zero (2018), του ερευνητικού κέντρου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard, σε συνεργασία με τον κάτοχο δύο βραβείων Pulitzer ανθρωπολόγο-δημοσιογράφο και βασικό συνεργάτη του National Geographic, Paul Salorek. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και παρέχεται δωρεάν στα σχολεία. Μέσα από το “Out of Eden Learn”, μαθητές από όλον τον κόσμο εμπλέκονται ψηφιακά στο επικό ταξίδι που πραγματοποιεί ο Paul Salorek περπατώντας, προκειμένου να ανιχνεύσει την παγκόσμια μετανάστευση των προγόνων μας, σε μία 7ετή οδύσσεια 21.000 μιλίων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δίνεται η ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μέσα από καινοτόμες συμμετοχικές μεθόδους, να διερευνήσουν τον τόπο τους, τη γειτονιά τους, να εξετάσουν κριτικά ζητήματα, που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα και να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο οι ζωές τους εντάσσονται σε ένα παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτισμικό, περιβαλλοντικό και πολιτικό πλαίσιο.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το εν λόγω πρόγραμμα, στην Ελλάδα υλοποιείται για πρώτη φορά στο χώρο των παιδικών σταθμών και συγκεκριμένα στους Δήμους Αιγάλεω και Νέας Σμύρνης, όπου και εργαζόμαστε. Δράττοντας την ευκαιρία που μας δόθηκε να συμμετέχουμε στο πρόγραμμα, εκπονώντας ταυτόχρονα τη διπλωματική μας εργασία, θα προσπαθήσουμε με ερευνητικό τρόπο σκέψης, να εμβαθύνουμε στα καίρια σημεία του προγράμματος.

Σκοπός: Στο ευρύτερο εκπαιδευτικό τοπίο έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί διαδικτυακά προγράμματα, προσανατολισμένα προς διάφορες κατευθύνσεις (εφαρμογή και εξοικείωση των ΤΠΕ, σύνδεση με τον κόσμο, κ. α.). Προγράμματα όπως: ePals, e-

twinning, PenPal, κ.α.) Το πρόγραμμα Out of Eden Learn, οραματίζεται να προετοιμάσει τους μικρούς μαθητές, από νεαρή ηλικία, να εμβαθύνουν σε θέματα διαπολιτισμικής έρευνας με σεβασμό και διορατικότητα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μυεί τους μαθητές στο σύνθετο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, στον οποίο καλούνται να ζήσουν. Τους προετοιμάζει δουλεύοντας συνεργατικά, να αντιμετωπίσουν τα είδη των συλλογικών προκλήσεων που αψηφούν όλο και περισσότερο τα εθνικά ή πολιτιστικά όρια (υποβάθμιση του περιβάλλοντος, κρίσεις της δημόσιας υγείας, αύξηση του εξτρεμισμού κ. α.)

Ο Zuckerman (2013) και άλλοι έχουν σημειώσει στο παρελθόν, ότι άνθρωποι τείνουν να συνδέονται στο διαδίκτυο με ανθρώπους που είναι παρόμοιοι με τους ίδιους και μοιράζονται όμοιες προοπτικές και απόψεις (Hull, Stornaiuolo, & Sahni, 2010), (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). Το πρόγραμμα ως πρωτότυπο και καινοτόμο, προσφέρει στους παιδαγωγούς δυνατότητες ανάπτυξης, αυτοβελτίωσης, αλληλεπίδρασης και σύνδεσης με αρμόζουσες παιδαγωγικές ομάδες ανά τον κόσμο, υπό το πρίσμα του παιδαγωγικού ινστιτούτου του Harvard.

Μεθοδολογία: Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Harvard (Duraisingh, 2016) και από την πυραμίδα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη χρήση των ΤΠΕ στη προσχολική αγωγή, την οικοσυστημική προσέγγιση που απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη ανάπτυξη σχετίζεται με τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια στα οποία βρίσκεται ένα άτομο (Bronfenbrenner U. , 1994), το εύφορο κλίμα στη παιδαγωγική ομάδα, την ενεργητική ακρόαση, κ.α. Το ερευνητικό μέρος πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για τη μελέτη της αντίληψης εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα σχετικά με αυτό. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε ένα σύνολο 26 εκπαιδευτικών, τέσσερις εκ των οποίων εργάζονταν στο εξωτερικό και 22 στην Ελλάδα. Αποτελούνταν από μετρήσεις κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών και ένα σύνολο 13 ερωτήσεων (1 έως 5) που αξιολογούσαν επιμέρους πτυχές του προγράμματος

Αποτελέσματα: Από τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η χαμηλότερη μέση τιμή αφορούσε την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των Walking Partners (Μέση τιμή 3.20). Σε καμία εκ των ερωτήσεων η μέση τιμή δεν ήταν

μικρότερη του 2.5, καταδεικνύοντας έτσι τη θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Out of Eden. Από το σύνολο των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών, μόνο η συμμετοχή στο πρόγραμμα μετά την 01.02.2019 διαπιστώθηκε πως είχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, με θετικότερη αποτίμηση για όσους είχαν ξεκινήσει τη συμμετοχή τους μετά από αυτή την ημερομηνία ($p=0.007$).

Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί έχουν σε γενικές γραμμές μια θετική αποτίμηση για το πρόγραμμα Out of Eden, η οποία εντός του εξεταζόμενου δείγματος ήταν αρκετά ομοιογενής, αφού αυτή δεν διαφοροποιούταν βάση των κοινωνικοδημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Η λιγότερο θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει για ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο πρόγραμμα οφείλει να οδηγήσει τους υπεύθυνους του προγράμματος σε αναδιαμόρφωση του με στόχο τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών κατά μήκος αυτού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Ελλάδα, Πολιτειότητα, OutofEden, Salorek

Abstract

Introduction: We decided to carry out the present thesis due to our participation in the online educational program “Out of Eden”, which is an educational program of Harvard University Pedagogical Institute. This “online educational trip” gives us the opportunity to apply the technical know-how of our post-graduate course in the preschool educational community. “Travel is a vital process of the educational community and requires the necessary support and equipage to reach the destination” (McRobbie, 2000).

The program “Out of Eden Learn” consists an initiative of Project Zero (2018), the research center of Harvard University Pedagogical School, in cooperation with Paul Salopek, an anthropologist-journalist and basic partner of National Geographic, which has won two Pulitzer Prizes. The program is can be applied in all educational levels for free. Through the participation in “Out of Eden Learn”, students from all around the world have the chance to participate digitally at Paul Salopek’s travel on foot, in order to investigate the roots of our ancestors’ immigration through a 7 year path of 21.000 miles. During his travel, students and educators have the chance to investigate their local community, their neighborhood, and to critically evaluate several issues of global interest, to understand the wider social, cultural environmental and political context that they live in.

It is worth noting that the specific program was carried out for the first time in Greek preschool education, in schools of Egaleo and Nea Smirni, in which we work as pre-school teachers. Due to our participation at the program we carried out our thesis, trying to investigate the responders’ way of thinking and to emphasize in important aspects of the program.

Aim: Till now, several Internet based educational programs, such as ePals, e-twinning, PenPal, e.t.c., have been implemented in order to achieve various targets, such as familiarization of the students with new technology, development of wider connections with the rest of the world e.t.c. The program Out of Eden Learn aims to prepare the young students to look into intercultural issues with respect and insightfulness. The specific program initiates the students and the complex globalized environment in which they will live. They get prepared working cooperatively, in order to tackle the various international issues that they will face through their lives (e.g. environmental issues,

public health hazards, increase of extremism e.t.c). Zuckerman (2013) and others have noted that humans tend to connect though the internet with those sharing same principles(Hull, Stornaiuolo, &Sahni, 2010), (McPherson, Smith- Lovin, &Cook, 2001). The program is innovative, providing the teachers with the chance to develop their skills, to interact with the others and to make connections with several pedagogical communities throughout the world, with the support of Harvard University.

Methods: The present study consists of two parts, the theoretical and the research part. The first part consists of Harvard pedagogical theories (Duraisingh, 2016)and from the intercultural education pyramid, the use of new technologies in preschool education, the ecosystemic approach, which depicts the way in which human development is associated with the various social place of humans (Bronfenbrenner U. , 1994), the positive climate in the pedagogical team, e.t.c. The research part of the study was based on the administration of self-reported instruments in a sample of teachers having participated at the program. The measures were administrated to a total of 26 teachers, four of which working abroad and 22 in Greece. Thirteen questions were used (1 to 5) to measure several aspects of the program. Sociodemographic data were also assessed.

Results: The lowest mean value of the instruments questions regarded the interaction between Walking Partners (Mean value 3.20). There was no question with a mean value lower than 2.5, which indicates the positive appreciation of the participants for the program. From all the sociodemographic data that were assessed, only the participation at the program after 01.02.2019 had a statistically significant effect, with more positive attitudes for those whose participation began after this date ($p=0.007$).

Conclusion: The teachers had, in general, a positive attitude towards the program, which was quite homogenous among the study sample, since there were no differences based on the sociodemographic data of the participants. The less positive appreciation of those having participated for a longer time at the program has to lead those responsible for the program to a consideration in order to redesign some of its aspects that might be associated with low interest at its later stages.

Key-words: Citizenship, Education, Greece, Out of Eden, Salopek

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	iii
Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract	x
Πρόλογος.....	1
1. Εισαγωγή	2
2. Θεωρητικό Μέρος	6
2.1 Η έννοια και η σημασία της εκπαίδευσης	6
2.2 Τα μοντέλα εκπαίδευσης	7
2.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	10
2.4 Οι διαφορές της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν.....	12
2.5 Η γονική εμπλοκή στην προσχολική αγωγή.....	15
2.6 Το σχολικό κλίμα	16
2.7 Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στην προσχολική αγωγή.....	18
2.5 Ηοικοσυστημικήπροσέγγισηστηνεκπαίδευση.....	21
2.6 Η έννοια της πολιτειότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.....	26
2.7 Το πρόγραμμα “Project Zero” του πανεπιστημίου του Harvard.....	34
2.8 Το πρόγραμμα “Out of Eden”	36
2.9 Μελέτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος “Out of Eden”.	42
3. Ειδικό μέρος	46
3.1 Στόχος	46
3.2 Σχεδιασμός μελέτης	46
3.3 Συμμετέχοντες.....	46
3.3 Μετρήσεις.....	47
3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα	47
3.3.2 Μετρήσεις για την αποτίμηση του προγράμματος	47
3.3.3 Διαδικασία.....	47
3.3.4 Στατιστική ανάλυση.....	48
3.4 Αποτελέσματα	50
3.4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής	50
3.4.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.....	58
4. Συζήτηση.....	63

4.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας.....	63
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	64
4.3 Προτάσεις για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος Out of Eden.....	65
4.4 Προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα	66
5. Συμπεράσματα	67
Αναφορές.....	68
Παράρτημα.....	75
Παράρτημα 1. Οι μετρήσεις στα ελληνικά.....	75
Παράρτημα 2. Οι μετρήσεις στα αγγλικά	78
Παράρτημα 3. Η φόρμα ενημέρωσης στα ελληνικά.....	81
Παράρτημα 4. Η φόρμα ενημέρωσης στα αγγλικά	82
Παράρτημα 5. Η παρουσίαση του προγράμματος	83

Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε κατά την περίοδο του Ακαδημαϊκού Έτους 2018-2019, στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αθήνας.

Ευελπιστούμε, η παρούσα εργασία να γίνει οδηγός για τους μελλοντικούς walking partners, καθώς και να συμβάλουμε μέσα από το ερευνητικό κομμάτι στην βελτίωση του προγράμματος «Out of Eden learn» του Πανεπιστημίου Harvard.

1. Εισαγωγή

Μια σημαντική διαφοροποίηση των σύγχρονων κοινωνιών σε σχέση με το παρελθόν είναι αυτή της δυνατότητας πρόσβασης στη γνώση. Αναμφίβολα, η πρόσβαση στη γνώση είναι πλέον μεγαλύτερη και ευκολότερη σε σχέση με το παρελθόν, λόγω της προόδου των νέων τεχνολογιών (Duraisingh, 2016). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση έχει μετασηματιστεί λόγω μιας σειράς ευρύτερων κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών, που υπερβαίνουν τα στενά όρια της εκπαίδευσης. Η ταχύτατη ανάπτυξη και εξάπλωση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών αναδιαμόρφωσε ολοκληρωτικά την εκπαίδευση, οδηγώντας την ανθρωπότητα στη μετάβαση στην κοινωνία της πληροφορίας. Πλέον, η σύγχρονη εκπαίδευση δύναται να πραγματοποιείται οπουδήποτε, υπερβαίνοντας τα στενά όρια του φυσικού χώρου (Kalatzis & Cope, B., 2013).

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί ορισμένες κεντρικές προκλήσεις της ανθρωπότητας κατά τον 21^ο αιώνα. Μια από τις βασικότερες προκλήσεις, είναι η επικοινωνία και η συνεργασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αύξηση της επαφής μας με τους «άλλους» τόσο λόγω της μετανάστευσης, οδηγώντας σε πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, όσο και μέσω των νέων τεχνολογιών, καθιστά αναγκαία την αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά διαφορετικούς από εμάς στην εργασία, στην εκπαίδευση και σε άλλες πτυχές της ζωής (Kalatzis & Cope, B., 2013). Παράλληλα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται από την ανθρωπότητα είναι σε μεγάλο βαθμό διεθνή και παγκόσμια (π.χ. κλιματική αλλαγή, μεταναστευτικό κύμα). Ως εκ τούτου, η από κοινού εκπαίδευση και κατάρτιση στην αντιμετώπιση αυτών είναι επιτακτική (Alexander, 2010).

Μια άλλη σημαντική μεταβολή της εκπαίδευσης, αφορά την ισχυρή σύνδεση αυτής με την αγορά εργασίας (knowledge-based economy). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση οφείλει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική παραγωγή και οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να καταρτίζονται στις γνώσεις αυτές οι οποίες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων και των κρατών. Παράλληλα, η οικονομική παραγωγή είναι ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό παγκοσμιοποιημένη, λόγω της επικράτησης του νεοφιλελευθερισμού. Έτσι, η συνεργασία με άτομα άλλων

πολιτισμών είναι αναγκαία για τη μεγιστοποίηση της οικονομικής παραγωγής και προϋποθέτει την εκπαίδευση και κατάρτιση υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας (Kalatzis & Cope, B., 2013).

Κατά τις κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες, ο ρατσισμός και η εχθρότητα για τον πολιτισμικά διαφορετικό αναπτύσσεται κατόπιν κοινωνιογνωστικών αξιολογήσεων μας για αυτόν. Για παράδειγμα, στην περίπτωση κατά την οποία μια ομάδα αντιλαμβάνεται την απειλή των πόρων της από κάποια άλλη, τότε αναπτύσσονται αρνητικά στερεότυπα, επιθετικότητα και διομαδικές συγκρούσεις (Hogg, 2008). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση σχετικά με τους «άλλους» ή ακόμα καλύτερα από κοινού με αυτούς είναι αναγκαία για τη διασφάλιση της ειρηνικής συνύπαρξης σε έναν κόσμο που αλληλεπιδρά σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ένας σημαντικός προβληματισμός έχει ανακύψει ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Όπως υποστηρίζει η Johanson (2009), ένας βασικός άξονας της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία οφείλει να είναι η ανάπτυξη της πολιτειότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα γίνονται ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό συλλογικά, ενώ παράλληλα καλλιεργείται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό ένα αίσθημα ατομικότητας στους πολίτες, σε συνδυασμό με μια απουσία ισχυρών συλλογικών ταυτοτήτων. Έτσι, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα ως προς τα παγκόσμια ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν τα σημερινά παιδιά ως πολίτες του μέλλοντος είναι ολοένα και σημαντικότερη και ενδεχομένως οφείλει να ξεκινά αρκετά νωρίς στη ζωή, ακόμα και από την προσχολική ηλικία.

Η ανάπτυξη της πολιτειότητας κατά την προσχολική ηλικία και η καλλιέργεια μιας αντίληψης για τη σημαντικότητα των παγκόσμιων ζητημάτων μπορεί να θεωρηθεί ότι προϋποθέτει τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και επαφή ως προς τα ζητήματα αυτά. Ένα σχετικό πρόγραμμα το οποίο έχει αναπτυχθεί με στόχο τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ενός σημαντικού βαθμού επίγνωσης για τα παγκόσμια αυτά ζητήματα είναι το πρόγραμμα “Out of Eden” που υλοποιείται στα πλαίσια του προγράμματος “Project Zero” του πανεπιστημίου του Harvard από εκπαιδευτικούς και μαθητές από όλο τον κόσμο.

OZuckerman (2013) και άλλοι έχουν σημειώσει στο παρελθόν ότι άνθρωποι τείνουν να συνδέονται στο διαδίκτυο με ανθρώπους που είναι παρόμοιοι με τους ίδιους και μοιράζονται όμοιες προοπτικές και απόψεις (HullG. A., 2010);(McPherson, Smith-Lovin, &Cook, 2001). Το πρόγραμμα ως πρωτότυπο και καινοτόμο, προσφέρει στους παιδαγωγούς δυνατότητες ανάπτυξης, αυτοβελτίωσης, αλληλεπίδρασης και σύνδεσης με αρμόζουσες παιδαγωγικές ομάδες ανά τον κόσμο, υπό το πρίσμα του παιδαγωγικού ινστιτούτου του Harvard.

Το πρόγραμμα αυτό έχει ελεγχθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του στην Ελλάδα μέσω μιας σχετικής έρευνας εξέτασης των εμπειριών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ενός σχολείου στον Πειραιά σε σχέση με τις εμπειρίες συναδέλφων που υλοποιούσαν σε συνεργασία το πρόγραμμα σε σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Salmon, 2018). Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία άλλες μελέτες εξέτασης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρ' ότι οι σχετική αποτίμηση ενδεχομένως να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Συνολικότερα, μια κεντρική διαφοροποίηση της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν, έχει να κάνει με τη σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και στην εκπαιδευτική πρακτική. Κατά μήκος του 20ου αιώνα η εκπαίδευση ήταν σε μεγάλο βαθμό ασύνδετη από τα ευρήματα ερευνητικών εγχειρημάτων και η εκπαιδευτική έρευνα κατεύθυνε σε μικρό μόνο βαθμό την εκπαιδευτική πρακτική. Η τάση αυτή σταδιακά άλλαξε, με τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών να κατευθύνουν πλέον σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πρακτική, διαμορφώνοντάς την ουσιαστικά (Kalatzis & Cope,B., 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση της αποτίμησης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το πρόγραμμα "Out of Eden". Η παρούσα εργασία υποδιαιρείται σε δύο επιμέρους σκέλη. Το πρώτο σκέλος της εργασίας αφορά τη θεωρητική επισκόπηση των εννοιών. Στο συγκεκριμένο μέρος της εργασίας εξετάζονται έννοιες όπως η σύγχρονη εκπαίδευση, η πολιτειότητα και ο διαπολιτισμικός διάλογος. Επιπλέον, παρατίθενται προηγούμενες έρευνες αποτίμησης του εκπαιδευτικού προγράμματος "Out of Eden", όπως αυτές παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία. Στόχος του συγκεκριμένου τμήματος της εργασίας είναι η εξοικείωση του

αναγνώστη με τις έννοιες που πραγματεύεται το ερευνητικό σκέλος της έρευνας, το οποίο και ακολουθεί. Στο ερευνητικό σκέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου, σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, από σχολεία στα οποία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα “Out of Eden”. Εν συνεχεία, ακολουθεί η συζήτηση της εργασίας στην οποία επιχειρείται η συνοπτική επισκόπηση των κεντρικότερων ευρημάτων, η ανάδειξη των περιορισμών της εργασίας, η σύνδεση αυτών με τη θεωρία, η αναφορά των πρακτικών προεκτάσεων της μελέτης και οι προτάσεις για νέες έρευνες. Τελικός στόχος της εργασίας ήταν η συμβολή στο σχεδιασμό παρόμοιων εγχειρημάτων, μέσω της παρουσίασης της αποτίμησης των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή του προγράμματος “Out of Eden” στην προσχολική αγωγή.

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1 Η έννοια και η σημασία της εκπαίδευσης

Για την κατανόηση της σημαντικότητας των παρεμβάσεων στην προσχολική αγωγή, είναι αρχικώς αναγκαία η κατανόηση της έννοιας και της σημασίας της ίδιας της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η εκπαίδευση έχει αναμφίβολα έναν χαρακτήρα επαγγελματικής προετοιμασίας. Πιο συγκεκριμένα, η νεοφιλεύθερη αγορά βασίζεται σε μια ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στη γνώση και στην οικονομία (knowledge-based economy). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η εκπαίδευση και η κατάρτιση με βάση γνώσεις, που θα έχουν ένα πρακτικό αντίκρισμα στην αγορά εργασίας (Olssen & Peters, 2005).

Η δεύτερη πτυχή της εκπαίδευσης, στην οποία οφείλει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, είναι αυτή της ηθικής διάπλασης των εκπαιδευομένων. Διαχρονικά, η ηθική διάπλαση των εκπαιδευομένων θεωρείται ως ένας βασικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για παράδειγμα, στην κλασική Αθήνα η ηθική διάπλαση των παιδιών οδηγούσε στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, που ενδιαφέρονταν ως ενήλικες για την πόλη-κράτος λόγω της αγωγής που είχαν λάβει σε προηγούμενα στάδια της ζωής τους (Γρουσουζάκου, 2018). Κατά συνέπεια, η ηθική διάπλαση των πολιτών συνιστά έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση διαπιστώνεται μια ανισοβαρής επικέντρωση στους δύο αυτούς διαφορετικούς στόχους. Όπως επισημαίνουν οι Kalatzis & Core (2013), στη σύγχρονη εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην διδασκαλία πρακτικών δεξιοτήτων και όχι τόσο στην ηθική διάπλαση των εκπαιδευομένων, η οποία ως ένα βαθμό παραβλέπεται. Έτσι, είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων που θα αποσκοπούν στη διδασκαλία ηθικών αξιών και στην ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου ηθικού κώδικα από τους εκπαιδευόμενους. Μάλιστα, καθώς η νεοφιλεύθερη αγορά είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική, η ηθική διάπλαση των εκπαιδευομένων οφείλει να έχει ως άξονά της το σεβασμό της διαφορετικότητας και των πολλαπλών ετεροτήτων που συναντώνται στην ανθρωπότητα.

2.2 Τα μοντέλα εκπαίδευσης

Για την κατανόηση του ζητήματος της εκπαίδευσης ως προς τον άλλο, είναι αρχικώς αναγκαία η κατανόηση των διαφορετικών μοντέλων εκπαίδευσης των “άλλων” εντός μιας κοινωνίας. Κατά την Κεσίδου (2008), όλα τα μοντέλα σύγχρονης εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Στο μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο αντιρατσιστικό και στο διαπολιτισμικό. Τα δύο πρώτα εξ’ αυτών των μοντέλων είναι μονοπολιτισμικά, ενώ τα τρία τελευταία μοντέλα είναι πλουραλιστικά.

Το αφομοιωτικό μοντέλο εδράζεται στην αρχή πως το έθνος οφείλει να συνιστά ένα ενιαίο και ομοιογενές σύνολο ανθρώπων. Επομένως, ως αφομοίωση νοείται η συμμετοχή των πάντων στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή σύμφωνα με τις νόρμες της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, εντός ενός κράτους η αποτυχία μιας ομάδας να αφομοιωθεί θεωρείται ως δική της υπαιτιότητα. Έτσι, η μειονοτική ομάδα καλείται να συμμορφωθεί με τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας και να εγκαταλείψει τη δική της ταυτότητα προς όφελος αυτής (Κεσίδου, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο, η αφομοίωση συνιστά μια στρατηγική που έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τον επεκτατισμό και τον ιμπεριαλισμό, αφού αποσκοπεί στην καλλιέργεια του πολιτισμού του ισχυρού σε λιγότερο ισχυρές εθνικά και πολιτισμικά ομάδες. Στην αρχαιότητα, αυτοκρατορίες όπως η Ρωμαϊκή, επεδίωξαν τη διαιώνιση του καθεστώτος υποτέλειας των κατοίκων των επαρχιών τους, μέσω της αφομοίωσής τους διά της εκπαίδευσης στο ρωμαϊκό πολιτισμό (Lavan, 2016). Στη σύγχρονη ιστορία, ένα παρόμοιο παράδειγμα αποτελούν οι Ηνωμένες Πολιτείες της περιόδου 1848-1912. Πιο συγκεκριμένα, μετά τον αμερικανικό εμφύλιο δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση της εκπαίδευσης, ως ενός τρόπου με τον οποίο περιοχές που πέρασαν στην κτήση των Ηνωμένων Πολιτειών - όπως η Χαβάη - θα ήταν εγγυημένο ότι θα παρέμεναν στην κυριαρχία του κράτους των Ηνωμένων Πολιτειών. Έτσι, η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης, στους πολίτες των

απομακρυσμένων επαρχιών που πρόσφατα είχαν υπαχθεί στο αμερικανικό κράτος, αποσκοπώντας στην αφομοίωσή τους από το αμερικανικό έθνος (Beadie, 2016).

Ένα άλλο μοντέλο προσανατολισμένο στον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, είναι το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Κατά το μοντέλο της ενσωμάτωσης στόχος είναι, όπως και στο μοντέλο της αφομοίωσης, η δημιουργία μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας. Ωστόσο στην περίπτωση της ενσωμάτωσης, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στον ιδιωτικό βίο των μη κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων και προάγεται η διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όταν αυτή δεν προβάλλεται δημόσια. Συνεπώς, και σε αυτό το μοντέλο η εκπαίδευση διατηρεί ένα χαρακτήρα προαγωγής της κυριαρχίας της ανώτερης ομάδας, εις βάρος των υπολοίπων (Κεσίδου, 2008), (Νικολάου, 2008).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης συναντάται σε μεγάλο βαθμό στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι κάτοικοι των πρώην αποικιών της Γαλλίας μετανάστευσαν σε αυτή, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκρίθηκε μέσω της διδασκαλίας του γαλλικού πολιτισμού και της γαλλικής γλώσσας με παράλληλο σεβασμό στην ιδιωτική πολιτισμική τους ταυτότητα (Κεσίδου, 2008), (Πετράκου & Ξανθάκου, Γ., 2008). Έτσι, και αυτό το μοντέλο έχει δεχθεί κριτικές λόγω του ότι επικεντρώνεται στη διδασκαλία του “ορθού” πολιτισμού και της “ορθής” γλώσσας προς τις μειονότητες (Fennes, 1997).

Ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης είναι το πολυπολιτισμικό. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970, ως απόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη διαπολιτισμική επαφή τόσο εντός των κοινωνιών, όσο και μεταξύ αυτών. Η διαφοροποίηση του μοντέλου αυτού από τα υπόλοιπα συνίσταται στο ότι γίνεται αποδεκτός και σεβαστός ο πολιτισμός των “άλλων”, τόσο κατά την ιδιωτική, όσο και κατά τη δημόσια ζωή. Βασική αρχή του μοντέλου αυτού, είναι το ότι ο ρατσισμός στην κοινωνία καταπολεμάται μέσω της εκπαίδευσης μόνο με την απόκτηση περισσότερων γνώσεων για τους άλλους πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008). Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει διάφορες δυσκολίες στην υλοποίησή του. Πιο συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία στις μειονοτικές ομάδες, είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός δυναμικού εκπαιδευτικών που να είναι επιστημονικά καταρτισμένο για τη διδασκαλία των πολιτισμών αυτών. Ωστόσο, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κάτι τέτοιο

συναντάται σε πολύ μικρό βαθμό. Έτσι, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται σπανίως στην πράξη (Ford, 2013). Σε κάθε περίπτωση, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί θετικές κριτικές, καθώς δεν επιβάλλει τον μονοπολιτισμό, αλλά αντίθετα σέβεται και προάγει την ετερότητα (Κεσίδου, 2008).

Ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης είναι το αντιρατσιστικό. Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο κεντρικός στόχος του μοντέλου αυτού είναι ο τερματισμός του θεσμικού ρατσισμού (Κεσίδου, 2008). Ο θεσμικός ρατσισμός εδράζεται στην παρεμπόδιση συμμετοχής των μειονοτήτων στην κοινωνική ζωή, κατά τρόπο ισότιμο με την κυρίαρχη ομάδα, μέσω της χρήσης μηχανισμών όπως η εκπαίδευση και η υγεία. Συνεπώς, το κράτος δεν επιτίθεται άμεσα στα δικαιώματα των μειονοτήτων, αλλά χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως ένα όχημα για την επίτευξη αυτών των στόχων, δαπανώντας μη αναγκαίους πόρους για κοινωνικές παροχές στις μειονοτικές ομάδες (Blaisdell, 2016), (Bonilla-Silva, 1997). Κατά το μοντέλο αυτό, ο τερματισμός του ρατσισμού συνιστά ένα ζήτημα πολιτικό που υπερβαίνει τα στενά όρια της εκπαίδευσης και είναι περισσότερο ένα ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής παρά της εκπαιδευτικής πρακτικής (Κεσίδου, 2008).

Το πιο πρόσφατα ανεπτυγμένο μοντέλο είναι το διαπολιτισμικό. Για την κατανόηση του διαπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση, είναι αρχικώς αναγκαία η κατανόηση της ίδιας της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Όπως επισημαίνει η Χρυσόχου (Χρυσόχου, Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα., 2010), οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες δύνανται, είτε να οδηγούνται σε επιμέρους πολιτισμικές ομάδες με μικρό βαθμό επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, είτε σε επιμέρους πολιτισμικές ομάδες που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν σε σημαντικό μεταξύ τους βαθμό. Στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται για κοινωνίες απλώς πολυπολιτισμικές, αλλά διαπολιτισμικές. Στην εκπαίδευση, η διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των μαθητών του ενός πολιτισμού, για τον πολιτισμό των υπολοίπων μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές διδάσκονται για τον “άλλο” ως μια προσπάθεια μετασχηματισμού των αρνητικών αναπαραστάσεων που ενδεχομένως έχουν ή πρόκειται να αναπτύξουν κατά το μέλλον (Κεσίδου, 2008).

Η εγκατάλειψη των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης μπορεί να θεωρηθεί επιβεβλημένη στις πολυπολιτισμικές και δημοκρατικές κοινωνίες. Κατά τον Gellner (1983), ο πολίτης των μονοπολιτισμικών κοινωνιών μπορεί να περιγραφεί ως “σπονδυλωτός άνθρωπος”. Σύμφωνα με τη θεώρησή του τα άτομα οφείλουν να είναι πανομοιότυπα, για να μπορούν να μετακινούνται και να αντικαθίστανται εύκολα από άλλα. Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος ή ένας στρατιώτης οφείλει να μπορεί να αντικατασταθεί άμεσα από κάποιον άλλο εργαζόμενο ή στρατιώτη. Η πολιτισμική ομοιογένεια μέσω της εκπαίδευσης εξυπηρετεί επομένως αυτό το σκοπό και για το λόγο αυτό η διδασκαλία της εθνικής γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού στους μαθητές με άλλο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο νοείται ως αναγκαία.

Συνολικότερα, τα απολυταρχικά καθεστώτα του 20ου αιώνα, είτε εθνικιστικά είτε κομμουνιστικά, βασίστηκαν στη χρήση των θεσμών του κράτους, για την επίτευξη μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας. Έτσι, η κοινωνική πρόνοια και η εκπαίδευση αποτέλεσαν τους δύο βασικότερους μηχανισμούς ομοιογενοποίησης των πολιτών. Ως εκ τούτου, η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να προάγει την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα, στο πλαίσιο προώθησης της ίδιας της δημοκρατίας (Kalatzis & Core, B., 2013).

2.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να εξεταστεί υπό το ευρύτερο πρίσμα της Ελλάδας, ως μιας κοινωνίας περιορισμένη σε ανοχή και σε σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα συνιστά μια κοινωνία στην οποία οι πολίτες της χώρας έχουν εντονότερο συλλογικό αίσθημα του “ανήκειν” στο ελληνικό έθνος και ισχυρότερες συλλογικές ταυτότητες σε σχέση με τους πολίτες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, κάτι που οφείλει να μας οδηγήσει στη διαπίστωση περί μιας χώρας μονοπολιτισμικής (Kalogeraki, 2009). Η μονοπολιτισμικότητα της Ελλάδας και η απουσία πολιτισμικών ετεροτήτων εντός της ελληνικής κοινωνίας, παρατηρείται κατά μήκος του συνόλου του 20ου αιώνα ως και τη δεκαετία του 1990, λόγω του μαζικού κύματος

μετανάστευσης πολιτών από τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και τις - γειτονικές - χώρες της σφαίρας επιρροής στην Ελλάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίθηκε στην πρόκληση αυτή μέσω πολιτικών ενσωμάτωσης των μεταναστών, οδηγούμενο έτσι και πάλι σε έναν μονοπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού στόχος της εκπαίδευσης ήταν η “ελληνοποίηση” των αλλοδαπών μαθητών και όχι το να δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού τους εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας, 1999).

Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να αποδοθεί στην ευρύτερη θεώρηση για τη σχέση μεταξύ ιδιότητας του πολίτη και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα η εκπαίδευση θεωρείται ένα δικαίωμα το οποίο απορρέει από την ιδιότητα του πολίτη. Έτσι, όσοι θεωρούνται Έλληνες πολίτες έχουν δικαιώματα στην εκπαίδευση, ενώ όσοι δεν θεωρούνται δεν έχουν. Η ισχυρή αυτή σύνδεση ανάμεσα στο δικαίωμα του πολίτη και στην εκπαίδευση οδηγεί σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποκλείοντας σε μεγάλο βαθμό όσους δεν έχουν δικαιώματα πολίτη από την εκπαίδευση (Zachos, 2009).

Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνεται και μέσω της εξέτασης του τρόπου με τον οποίο αυτό έχει αντιμετωπίσει τις λιγοστές αυτές διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, που διαμένουν για αρκετές δεκαετίες ή και αιώνες εντός της ελληνικής επικράτειας. Για παράδειγμα, τα παιδιά των Ρομά φοιτούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και παρουσιάζουν χαμηλότερους δείκτες σχολικής επιτυχίας και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Κάτσικας, 1999), (Ράνη, 2015).

Με την είσοδο των χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες, η Ελληνική κοινωνία γίνεται σταδιακά τα τελευταία έτη πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυφυλετική. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και για την ελπίδα μιας ειρηνικής συμβίωσης τα επόμενα χρόνια εμφανίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική και ένα πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο που να αντανakλούν μια θετική αντίληψη για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές φυλές που απαρτίζουν το σχολείο και την Ελληνική κοινωνία. Οι

ντόπιοι αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές (όπως και τα παιδιά των ομογενών Ελλήνων του Εξωτερικού) πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία:

- να αποκτήσουν οικουμενική εικόνα της Ελληνικής κοινωνίας
- να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ώστε να συμβιώσουν αρμονικά σε μια δημοκρατική κοινωνία και
- να ευαισθητοποιηθούν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες το σχολείο χρήζει ενός εκπαιδευτικού μετασχηματισμού που θα δύναται να οδηγήσει τους μαθητές στο να γίνουν δημοκρατικοί, κριτικά σκεπτόμενοι, δημιουργικοί και ενεργοί αυριανοί πολίτες.

Με αυτό το σκεπτικό αναφαίνεται πως οι παραδοσιακές μέθοδοι του δασκαλοκεντρικού σχολείου δεν είναι επαρκείς για την επίτευξη τέτοιων στόχων. Η διδασκαλία οφείλει να βασίζεται σε μεθόδους που θα επιτρέπουν τη δράση και τον αναστοχασμό όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών που βασίζονται στη συνεργασία, τα βιώματα και την επικοινωνία αλλά παράλληλα διαθέτουν στοχαστική και παιγνιώδη μορφή είναι εκείνες οι διδακτικές προτάσεις που μπορούν να προσφέρουν κοινωνική μάθηση και ευαισθησία για ένα κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται.

2.4 Οι διαφορές της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν

Στη σύγχρονη εκπαίδευση υπάρχει μια σειρά διαφοροποιήσεων σε σχέση με το παρελθόν, η οποία συνίσταται στους θεσμικούς χώρους της μάθησης, στη σχέση ισχύος εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, στα εργαλεία της μάθησης και στην αυτοδιαχείριση της γνώσης.

Ως προς τους θεσμικούς χώρους της μάθησης, επί αιώνες η μάθηση πραγματοποιούνταν εντός ενός συγκεκριμένου φυσικού χώρου, δηλαδή εντός της

σχολικής τάξης και εντός του σχολείου. Ωστόσο, η πρόοδος της τεχνολογίας παρέχει πλέον τη δυνατότητα υπέρβασης των στενών αυτών ορίων και τη δυνατότητα πραγματοποίησης της διδασκαλίας μέσω διαδικτύου ή επικοινωνίας για διδακτικούς σκοπούς ατόμων και ομάδων ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες (Kalatzis & Core,B., 2013).

Η μάθηση πραγματοποιείται επομένως και εκτός του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, μέσω της χρήσης του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, στη νέα μάθηση κεντρικό ρόλο έχει το παιχνίδι (Kalatzis & Core,B., 2013). Το παιχνίδι συνιστά μια δραστηριότητα συνδεδεμένη όσο καμία άλλη με την προσχολική και την παιδική ηλικία και έχει τα μέγιστα οφέλη στη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι έχει διάφορες λειτουργίες για την ανθρώπινη ανάπτυξη, αφού συμβάλλει στην εξέλιξη της ατομικής ταυτότητας μέσω της κατανόησης του εξωτερικού κόσμου, βοηθά στη διδασκαλία και στη μάθηση και οδηγεί σε επιτάχυνση της ωρίμανσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Cattanach, 1995), (Erikson, 1963), (Vygotsky, 1967).

Μια άλλη διαφοροποίηση της σύγχρονης μάθησης σε σχέση με το παρελθόν αφορά την αυτοδιαχείριση της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι πριν μερικές δεκαετίες η μάθηση πραγματοποιούνταν μέσω προκαθορισμένων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία είναι κοινά για το σύνολο των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτοδιαχείριση της γνώσης και της μάθησης. Η αύξηση της παγκόσμιας γνώσης μέσω της προόδου των επιστημών και της βελτίωσης των τρόπων διάθεσης της γνώσης (π.χ. διαδίκτυο) οδήγησε σε αδυναμία διδασκαλίας του συνόλου της γνώσης ενός επιστημονικού πεδίου προς έναν εκπαιδευόμενο. Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο δικαίωμα επιλογής των εκπαιδευομένων, ως προς τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται. Έτσι, αναπτύχθηκε μια τάση για αυτοδιαχείριση της γνώσης, αφού δίνονται ολόενα και περισσότερες επιλογές στους εκπαιδευόμενους για επιλογή των πεδίων της γνώσης τα οποία διδάσκονται (Kalatzis & Core,B., 2013).

Επιπλέον, μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση της σύγχρονης γνώσης σε σχέση με το παρελθόν, είναι η σχέση ισχύος εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Σε παλαιότερες εποχές, η εκπαίδευση πραγματοποιούνταν από έναν εκπαιδευτή προς έναν εκπαιδευόμενο, υπό το πρίσμα της διδασκαλίας με στόχο την εξέταση, αντανακλώντας

έτσι μια αδιαμφισβήτητη σχέση εξουσίας εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Αντίθετα, στη σύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος, θεωρούνται ως συνοδοιπόροι στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης. Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό και ο ίδιος ο εκπαιδευτής αναπτύσσει τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του μέσω της διδασκαλίας (Kalatzis & Core,B., 2013).

Οι διαφοροποιήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, σε σχέση με το παρελθόν δεν οφείλουν να θεωρηθούν ως καταστάσεις που επιβλήθηκαν από κάποια συγκεκριμένη πολιτική, αλλά για καταστάσεις που προέκυψαν ως φυσική εξέλιξη στην πορεία ακολουθίας της ίδιας της ανθρώπινης ιστορίας. Κατά τον 20ο αιώνα κεντρικό ρόλο στην ανθρώπινη παραγωγή είχε ο φορδισμός. Κατά το μοντέλο του Henry Ford, οι εργαζόμενοι στο δευτερογενή τομέα έπρεπε να έχουν ελάχιστες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Στο εργοστάσιο του Ford υποστηρίζεται ότι ο μέσος ανειδίκευτος εργάτης παρήγαγε κατ' αναλογία 12 αυτοκίνητα ανά έτος. Ο ίδιος ο Ford υποστήριζε πως μόλις το 1% των εργατών του χρειαζόταν συγκεκριμένη και εξειδικευμένη κατάρτιση. Ωστόσο, λόγω της ανάγκης για κάποια ελάχιστη επικοινωνία με τη διοίκηση των εργοστασίων του, με δική του πρωτοβουλία αναπτύχθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών εργατών, με στόχο τη δημιουργία ενός ομοιογενούς εργατικού δυναμικού για τις ανάγκες της παραγωγής (Kalatzis & Core,B., 2013).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα οι οικονομίες των ανεπτυγμένων κρατών απομακρύνθηκαν από τη δευτερογενή παραγωγή και στράφηκαν στις υπηρεσίες. Η μεταστροφή αυτή μπορεί να αποδοθεί στην ίδια την πρόοδο της τεχνολογίας, που επέτρεψε την αυτοματοποίηση της παραγωγής του δευτερογενούς τομέα. Έτσι, δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την παροχή υψηλής εξειδίκευσης υπηρεσιών. Παράλληλα, η ίδια η τεχνολογική πρόοδος μετασχημάτισε τον τρόπο με τον οποίο λάμβανε χώρα η εκπαίδευση, λόγω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Επίσης, η συνεργασία με τους εργαζομένους με άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο κατέστησε αναγκαία την εκπαίδευση και κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Kalatzis & Core,B., 2013).

Με βάση τα ανωτέρω, φαίνεται πως η σύγχρονη εκπαίδευση διαφοροποιείται ουσιαστικά σε σχέση με το παρελθόν σε μια σειρά από πτυχές της. Οι διαφοροποιήσεις

αυτές δεν οφείλουν να θεωρηθούν ως επιλογές μεταξύ μιας σειράς εναλλακτικών, αλλά ως επιβεβλημένες συνέπειες της ίδιας της ιστορικής πορείας και εξέλιξης της ανθρωπότητας.

2.5 Η γονική εμπλοκή στην προσχολική αγωγή

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά την είσοδο τους στην προσχολική αγωγή, θα λέγαμε ότι ανήκουν σε δύο μικροσυστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, την οικογένεια και το σχολείο. Στην ιδανική της μορφή η οικογένεια είναι η κύρια πηγή αγάπης, στοργής, στήριξης, ασφάλειας, προστασίας, καθώς και μιας ευρείας ποικιλίας διαφόρων ειδών μάθησης. Γι' αυτό το λόγο η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο θεωρείται σημαντική και απαραίτητη, αφού προσφέρει οφέλη όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς και τους γονείς. Τα τελευταία χρόνια καθώς οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι προτείνουν την αντιμετώπιση του παιδιού σαν ολότητα, παρατηρείται μια τακτική «συνεταιρισμού» του σχολείου και της οικογένειας προκειμένου να καλυφθούν καλύτερα οι πολλαπλές ανάγκες αυτής της ηλικίας. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι γνωστή ως γονεϊκή εμπλοκή. Υπάρχουν πολλές μορφές γονεϊκής εμπλοκής, από μια απλή επίσκεψη στο σχολείο μια- δυο φορές το χρόνο, μέχρι την ουσιαστική συμμετοχή του γονέα στο πρόγραμμα και σε σημαντικές αποφάσεις ενώ το εύρος της εμπλοκής μεταβάλλεται και αποτελεί συνάρτηση διαφόρων παραμέτρων, όπως η ηλικία του παιδιού, η επίδοση του στο σχολείο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το φύλο τους, η στάση του παιδαγωγού κ.α. (Γεωργίου, 2000). (Μπία Δ. , 12-14/12/2008)

Η συμμετοχή του γονέα στην προσχολική αγωγή συνεπάγεται μια πληθώρα ευεργετημάτων για τους μαθητές. Έτσι, τόσο η εκπαιδευτική, όσο και η γενικότερη αναπτυξιακή πορεία των παιδιών επηρεάζονται θετικά στην περίπτωση κατά την οποία ο γονέας μετέχει ενεργά στο σχολικό περιβάλλον (Marcon, 1999). Κατά τον Bailey (2001), μια άλλη κατηγορία ευεργετημάτων μέσω της γονικής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή αφορά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές. Η εμπλοκή του γονέα στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να παρακινήσει το παιδί για αύξηση

των προσπαθειών του, να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής του προόδου παρά τους περιορισμούς της διαταραχής.

Κατά παράδοξο τρόπο, η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μικρότερη για γονείς παιδιών τα οποία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης από το γονέα στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή είναι μικρότερη από γονείς οι οποίοι είναι χαμηλότερης κοινωνικής τάξης, καθώς και από γονείς μονογονεϊκών οικογενειών. Έτσι, παρ' ότι τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη μεγαλύτερης υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον από τον γονέα λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζουν, η εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να είναι μικρότερη (Arnold, Doctoroff, & Zejo, 2008). Ωστόσο, η συμμετοχή από πλευράς των γονέων στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής δεν εξαρτάται μόνο από κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές, αλλά και από αντιλήψεις για το κατά πόσο μπορούν πράγματι να υποβοηθήσουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους μέσω της συμμετοχής στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό, γονείς με μεγαλύτερη αίσθηση επάρκειας ως προς τη συμβολή τους στην ενίσχυση των παιδιών τους στον χώρο του σχολείου έχουν και υψηλότερους δείκτες συμμετοχής (Waamders, Mendez, & Downer, J.T., 2007).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή συνεπάγεται ευεργετήματα για τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, η παρακίνηση των γονέων για αύξηση της συμμετοχής τους στην προσχολική αγωγή είναι κεντρικής σημασίας για την εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχική πρόοδο των μαθητών. Μάλιστα, λόγω της σημαντικότητας αυτής θεωρείται πως κεντρική σημασία έχει η ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που να προωθούν την εμπλοκή του γονέα στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής (Fruchter, 1992).

2.6 Το σχολικό κλίμα

Στον χώρο της εκπαίδευσης το κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται στα χαρακτηριστικά: α) του φυσικού περιβάλλοντος και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, β) του

κοινωνικού περιβάλλοντος, γ) των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου, και δ) της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, 2010). Συνεχίζει να μελετάται και να επαναπροσδιορίζεται, καθώς επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Το σχολικό κλίμα έχει υπάρξει αντικείμενο μελέτης με μια ποικιλία ονομασιών, όπως «χαρακτήρας του οργανισμού», «περιβάλλον», «ατμόσφαιρα», «ιδεολογία», «κουλτούρα». Οι Hoy και Miskel (2005), ορίζουν το σχολικό κλίμα ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Η Πασιαρδή (2001), το αντιλαμβάνεται ως το σύνολο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινότητα), ενώ οι Freiberg&Stein (1999), θεωρούν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή ενός σχολείου, που δημιουργεί την αίσθηση του «ανήκειν». Σύμφωνα με τον Marshall (2007), το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το περιβάλλον του σχολείου, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, το αίσθημα ασφάλειας και γενικότερα δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους γονείς.

Το κατά πόσο η σύγχρονη εκπαίδευση διαφοροποιείται ή όχι σε σχέση με το παρελθόν και επιτρέπει καινοτομίες όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά και την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα, αλλά και τη σχολική ηγεσία. Το σχολικό κλίμα δομείται από την αντίληψη και τις εμπειρίες των όσων μετέχουν στη σχολική ζωή. Έτσι, το σχολικό κλίμα συναποτελείται από τις νόρμες, τους στόχους, την αξία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές και την οργανωτική δομή του σχολικού περιβάλλοντος (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, , 2013).

Σε γενικές γραμμές, το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως θετικό όταν προάγει την ισότιμη συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και όταν παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης του δυναμικού των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα αξιολογείται αρνητικά όταν παρεμποδίζει την ανάπτυξη του δυναμικού των ατόμων που συναποτελούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Kalatzis & Cope,B., 2013).

Κεντρικό ρόλο στη μελέτη της έννοιας του σχολικού κλίματος έχει η έννοια της σχολικής ηγεσίας. Η σχολική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία του να εργάζεται ο διευθυντής με άλλους και μέσα από άλλους, ώστε να επιτύχει τους στόχους που θέτει το σχολείο του, όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα. Ο διευθυντής, είναι ο ηγέτης του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή συστήματος και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των εκπαιδευτικών αρχών. Ως ηγέτης προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ως διορισμένος υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ανωτέρων του στην εκπαιδευτική ιεραρχία (ΔΕΠΠΣ, 2003). Ο σχολικός διευθυντής, ακριβώς για να πετύχει τους σκοπούς του, πρέπει να δώσει ξεχωριστή σημασία στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του διευθυντή θα πρέπει να είναι η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων όπως αυτοί καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου. Ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία διδακτικό προσωπικό και μαθητές από τη μία, σχολείο και κοινότητα από την άλλη, θα συνεργάζονται για την επίτευξη ειδικών και γενικών σκοπών της παιδείας. Όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής (2004), κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα επικράτησε μια μεταστροφή του στυλ ηγεσίας από το διδακτικό στα πιο συμμετοχικά και δημοκρατικά στυλ ηγεσίας και διοίκησης. Κατά τον τρόπο αυτό, η διαφορά του στυλ ηγεσίας των σχολικών μονάδων οδήγησε και σε ανάπτυξη του σχολικού κλίματος εντός αυτών. Επομένως, το σχολικό κλίμα δεν οφείλει να νοείται ως μια κατάσταση στατική, αλλά ως μια κατάσταση μεταβαλλόμενη από τις ευρύτερες πολιτικές, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Anderson, 1982), (Kalatzis & Core, B., 2013).

2.7 Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στην προσχολική αγωγή

Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, μια βασική διαφοροποίηση της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν συνίσταται στη χρήση των σύγχρονων

τεχνολογιών. Οι σύγχρονες τεχνολογίες αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προσχολική αγωγή ως και τις ανώτατες βαθμίδες της. Παρά το σχετικά πρόσφατο ενδιαφέρον για τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην προσχολική αγωγή, το σχετικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στη βιβλιογραφία εδώ και τουλάχιστον 25 χρόνια. Ήδη από τη δεκαετία του 1990 η Haugland (Haugland, 1992) επιχείρησε μέσω μιας τέτοιας έρευνας την ανάπτυξη ενός λογισμικού σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές το οποίο θα προωθούσε πτυχές της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της εισαγωγής των τεχνολογιών στην προσχολική ηλικία είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με απλές βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας καθώς και ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να προσεγγίζουν βασικές έννοιες που αφορούν τον υπολογιστή, να αποκτούν στοιχειώδεις δεξιότητες χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης και να «παίζουν» με ασφάλεια χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της ευαίσθητης ηλικίας τους. Τέλος τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον υπολογιστή ως χρήσιμο εργαλείο για τον άνθρωπο. (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Οι τεχνολογίες για να λειτουργούν ως γνωστικό εργαλείο για τα μικρά παιδιά, αρκεί να υποστηρίζονται από λογισμικά και εφαρμογές κατάλληλες αναπτυξιακά, που θα έχουν ενσωματωθεί δημιουργικά σε εκπαιδευτικά σενάρια. (Μισιρλή & Κόμης, Β., 2011).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην προσχολική αγωγή συνοδεύεται από ένα μεγάλο εύρος ευεργετικών επιδράσεων για τους μαθητές. Τα δύο κεντρικότερα οφέλη αφορούν τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Οι γνωστικές δεξιότητες αυξάνονται μέσω της επίλυσης προβλημάτων με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, οδηγώντας έτσι σε ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού των μαθητών (Kalatzis & Core, Β., 2013). Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, αυτές αυξάνονται λόγω των ευκαιριών που παρέχει η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Quesenberry, Clrk-Bischke, & Mustian, 2016)

Ένα άλλο όφελος από τη χρήση των τεχνολογιών αυτών αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Η χρήση των τεχνολογιών

αυτών στην προσχολική αγωγή συνεπάγεται τη δυνατότητα πρώιμης παρέμβασης, η οποία είναι κεντρικής σημασίας για την μακροπρόθεσμη βελτίωση της αναπτυξιακής τους πορείας. Για το λόγο αυτό, η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών στην προσχολική αγωγή μπορεί να θεωρηθεί ότι προωθεί τη συνεκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ήδη από την πρώιμη αυτή ηλικία (Kalatzis & Core, B., 2013).

Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην προσχολική αγωγή δεν οφείλει να θεωρηθεί ως μια διδακτική πρακτική που εξαντλείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, οι τεχνολογίες αυτές έχουν ευρεία εφαρμογή και κατ' οίκον με την υποβοήθηση του γονέα. Έτσι, ο γονέας μπορεί να χρησιμοποιεί σχετικά λογισμικά (π.χ. διαδικτυακά παιχνίδια) που επιδιώκουν την αύξηση των γνώσεων του παιδιού (Plowman, Stevenson, McPake, & Stephen, 2012).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι στη σύγχρονη προσχολική αγωγή έχει ανακύψει μια διαμάχη για το κατά πόσο οι σύγχρονες τεχνολογίες οφείλουν να υποκαταστήσουν τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας ή όχι. Ωστόσο, ενδεχομένως το δίλλημα αυτό να συνιστά μια υπερ-απλούστευση του τρόπου με τον οποίο οφείλουν να χρησιμοποιούνται τα μέσα αυτά στην προσχολική αγωγή, αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να τονισθεί πως ο υπολογιστής δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παιδαγωγό. Μπορεί να προσφέρει δυνατότητες για καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία, που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά κυρίαρχο και συντονιστικό ρόλο- ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών- στο σχεδιασμό και την οργάνωση, έχει πάντα η παιδαγωγός. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει οι παιδαγωγοί να είναι σωστά εκπαιδευμένοι, αλλά και να επιμορφώνονται συνεχώς στις νέες τεχνολογίες, ώστε να τις εξελίσουν σε αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των μέσων αυτών στην προσχολική εκπαίδευση δεν οφείλει να θεωρηθεί ως αντιθετική ως προς αυτή των βιβλίων, αλλά ως αλληλοσυμπληρωματική. Επομένως, οι σύγχρονες τεχνολογίες οφείλουν να χρησιμοποιούνται από κοινού με τα παραδοσιακά μέσα εκπαίδευσης, επιδιώκοντας μια μεγιστοποίηση των ευεργετημάτων για τους μαθητές (Vernadakis, Tsitskari, Zachoroulou, & Avgerinos, 2005).

Επιπλέον, οφείλει να επισημανθεί πως η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών οφείλει να πραγματοποιείται κατά τρόπο όπου θα παρατηρείται η μέγιστη ευεργετική

επίδραση στους μαθητές, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές επιδράσεις μέσω αυτών. Όπως αναφέρουν οι Epstein et al., (2015), η υπερβολική χρήση των μέσων αυτών από παιδιά προσχολικής αγωγής ενδεχομένως να οδηγεί σε καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, σε διαταραχές του ύπνου, σε σωματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η διασφάλιση του ότι η χρήση των μέσων αυτών γίνεται με τρόπο και σε βαθμό όπου δεν παρατηρούνται αρνητικές επιδράσεις προς τους μαθητές.

Τέλος, η ανάπτυξη σχετικών παρεμβατικών προγραμμάτων βασισμένων στις νέες τεχνολογίες δεν αρκεί εάν αυτή δεν μπορεί να υποστηριχθεί από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας επάρκειας γνώσεων και δεξιοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να μπορούν να υποστηρίξουν τη χρήση των μέσων τεχνολογίας και επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση (Hartle, 2006).

2.5 Οικοσυστημική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Η οικοσυστημική θεώρηση («θεωρία οικολογικών συστημάτων») του Urie Bronfenbrenner, (1997) στις κυριότερες θέσεις της τονίζει την πολυμέρεια της έννοιας «περιβάλλον» και την πολυπλοκότητα που υπάρχει στις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες νέες θεωρήσεις στην αναπτυξιακή ψυχολογία (βλ. για παράδειγμα, Aldridge et al., (Aldridge, 1997) (Kessler, 1991), (Thomas, 1996), (Vasta, 1992). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η ανθρώπινη ανάπτυξη συνίσταται σε μια διαδικασία προσαρμογής στα εκάστοτε χαρακτηριστικά του οικολογικού του πλαισίου και είναι αποτέλεσμα συνεργίας ατομικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραμέτρων. Το άτομο, οι εμπειρίες του, η προσωπικότητα, και η εικόνα που έχει για τον εαυτό του αποτελούν μια συνισταμένη του όλου «συστήματος» μέσα στο οποίο εντάσσεται και μέρος του οποίου είναι το άτομο. Έτσι, για να κατανοηθεί η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον, στόχος της επιστημονικής έρευνας πρέπει να είναι η εξέταση των παραμέτρων αυτών στο σύνολό τους, προκειμένου να γίνει αντιληπτό με ποιον τρόπο η

κάθε παράμετρος ή ένα σύνολο παραμέτρων, χωριστά, αλλά και σε συνάρτηση με τις άλλες, επιδρούν στο άτομο. Όπως υποστηρίζει και η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999): «Ενώ, άλλες θεωρίες ...τονίζουν τη σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κληρονομικότητα και το περιβάλλον σε σχέση με την ειδική ιστορική περίοδο στην οποία ζει το άτομο, ο Bronfenbrenner (1994) επιμερίζει το περιβάλλον σε πολλά επιμέρους πλαίσια ή συστήματα ατόμων και σχέσεων. Στην ουσία δέχεται ότι οι ιστορικές επιδράσεις αποτελούν ένα μέρος μόνον των επιδράσεων τις οποίες δέχεται το άτομο. Η θεωρία του Bronfenbrenner προσφέρει ένα οικολογικό μοντέλο της ανάπτυξης, το οποίο τονίζει ότι το άτομο είναι στοιχείο ενός ευρύτερου, σύνθετου συστήματος, και μεταβολή σε ένα στοιχείο επιφέρει μεταβολή σε όλα τα στοιχεία του συστήματος» (Bronfenbrenner U. , 1997, σσ. 185-186). Αυτές λοιπόν οι διαδικασίες, τα γεγονότα και οι συνθήκες που καθορίζουν, ελέγχουν και διέπουν τη διά βίου ανάπτυξη στα πραγματικά περιβάλλοντα, στα οποία ζει και κινείται ο άνθρωπος, τίθενται στο επίκεντρο της θεωρίας και της έρευνας ενός σύγχρονου βιοϊκولوجικού μοντέλου (bioecological model) για την ανθρώπινη ανάπτυξη, το οποίο παρουσιάστηκε από τον Urie Bronfenbrenner.

Η εργασία του Bronfenbrenner, το ολοένα αυξανόμενο σώμα μελετών γύρω από το συναισθηματικό δεσμό (attachment) του παιδιού με άλλους ενήλικες, καθώς και οι εργασίες για τις επιπτώσεις που έχουν στα παιδιά οι εμπειρίες που αποκτούν από τα πλαίσια παροχής ημερήσιας φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης, ανέδειξαν τη σημασία της μελέτης της οικολογίας της ανάπτυξης (Brim, 1975) και των διαδικασιών ανατροφής των παιδιών (Πετρογιάννης, 2003).

Η Κοινωνία των Πολιτών σχετίζεται με την έννοια του Ενεργού Πολίτη. Ο όρος δηλώνει όλες τις μορφές κοινωνικής δράσης ατόμων ή ομάδων ανθρώπων οι οποίες δεν απορρέουν από το κράτος και δεν αναλαμβάνονται από αυτό. Οι οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών αντιπροσωπεύουν τους παράγοντες της αγοράς εργασίας μέσω των οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων, συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών κύκλων, των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, οι οποίες υπερασπίζονται κοινούς στόχους (π.χ. την Προστασία του Περιβάλλοντος, τα δικαιώματα των καταναλωτών, την Εκπαίδευση και κατάρτιση κτλ.), των οργανώσεων βάσης, οι οποίες εκπροσωπούν ένα μέρος της κοινωνίας (τα κινήματα νέων, τις ενώσεις υπέρ της οικογένειας κτλ.), καθώς και τις θρησκευτικές κοινότητες. Η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη ή αλλιώς

της πολιτειότητας, όπως έχει αποδοθεί στα ελληνικά ο όρος citizenship, αποτελεί ζητούμενο σε πολλά θέματα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο καθώς αποτελεί τη βάση κάθε είδους αειφόρας ζωής: περιβαλλοντική, πολιτική, οικονομική, κοινωνική (UNESCO, 2010). Η Συνθήκη της Λισαβόνας (άρθρο 15) αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής της Κοινωνίας των Πολιτών στη χρηστή ευρωπαϊκή διακυβέρνηση. Σύμφωνα με τον Νίκο Μουζέλη, καθηγητή Κοινωνιολογίας (London School of Economics), «οι πιο πρόσφατες θεωρίες γύρω από την Κοινωνία των Πολιτών και τις συνθήκες ισχυροποίησής της εστιάζονται σε έναν “ενδιάμεσο” χώρο μεταξύ κράτους και αγοράς: σε έναν αυτοκυβερνώμενο κοινωνικό χώρο, αποτελούμενο από θεσμούς, ομάδες, οργανώσεις οι οποίες λειτουργούν και κατά του άκρατου ατομικισμού της αγοράς και κατά του κρατικού αυταρχισμού» (Μουζελής, 1997). Η Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί ένα δυναμικό κοινωνικό χώρο συμμετοχής, όπου ο κάθε πολίτης προσχωρεί με τη θέλησή του για να επιδιώξει τον κοινό στόχο της επίλυσης σημαντικών κοινών κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων.

Σε μια προσπάθεια εξέτασης των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται σε παιδιά που μεγαλώνουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα ο Urie Bronfenbrenner διαμόρφωσε μία προσέγγιση που τυγχάνει ευρείας αποδοχής, την οικοσυστημική - βιοοικολογική θεωρία, η οποία εντάσσεται ανάμεσα στα οικολογικά μοντέλα που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από ψυχολόγους της ανθρώπινης ανάπτυξης. Στη θεώρηση αυτή εξετάζονται τα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου και ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διαδικασία αυτή. Κεντρική ιδέα της θεωρίας αποτελεί η πεποίθηση ότι για να κατανοήσουμε πλήρως την ανάπτυξη του παιδιού είναι απαραίτητο να μελετηθεί ως ένα μέλος του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται, αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά. Το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εντάσσεται ταυτόχρονα σε διαφορετικά πλαίσια-συστήματα από τα οποία δέχεται επιδράσεις, αλλά και παράλληλα ασκεί επιδράσεις σε αυτό (Bronfenbrenner U. , 1979), αναφέρεται στο (Πετρογιάννης, 2003). Μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του που διαρκώς μεταβάλλεται υφίσταται μία δυναμική ισορροπία με τη βοήθεια συνεχούς και αμοιβαίας επανατροφοδότησης των δύο μερών. Οποιοσδήποτε μεταβολές συμβαίνουν έχουν αμφίδρομο χαρακτήρα, καθώς αλλαγές στο περιβάλλον προκαλούν αυτόματα αλλαγές στο άτομο, ενώ παράλληλα αλλαγές που συντελούνται στο άτομο

μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στο περιβάλλον του, σε μία εναλλαγή σχέσεων που διαρκεί δια βίου.

Ο Bronfenbrenner (1979) στο (Πετρογιάννης, 2003) επιχειρώντας να κατανοήσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο περιβάλλον του παιδιού, προχώρησε στο διαχωρισμό των πλαισίων- συστημάτων που το κάθε ένα από αυτά σε διαφορετικό βαθμό επηρεάζει την ανάπτυξή του. Τα οικολογικά επίπεδα που διακρίνει είναι τα εξής: μικροσύστημά, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και χρονοσύστημα.

Κατά το οικολογικό μοντέλου του Berry, η διαφορετικότητα των ανθρώπων οφείλει να εξετάζεται ως μια συλλογική και ατομική προσαρμοστική διαδικασία στο περιβάλλον. Έτσι, χαρακτηριστικά των ατόμων που δεν βρίσκονται σε σύμπλευση με αυτό που νοείται από μια άλλη ομάδα ως αποδεκτό, οφείλουν να εκλαμβάνονται ως μια εξελικτική προσαρμογή σε οικολογικές και κοινωνικοπολιτικές επιδράσεις. Τελικός στόχος του μοντέλου του Berry είναι η κατάληξη σε διαπολιτισμικές κοινωνιοψυχολογικές επεξηγήσεις, για τα παρατηρούμενα οικολογικά και πολιτισμικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα (Berry, 1998), (Berry, 1999), (Segall, Berry, & Poortinga, 1993) .

Σε σύμπλευση με το οικολογικό μοντέλο, στην εκπαίδευση κεντρικό ρόλο έχει η οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1986) και (1989) η κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης απαιτεί να προχωρήσουμε πέρα από την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου μέρους της ίδιας δυάδας ατόμων. Απαιτεί εξέταση των πολυπρόσωπων συστημάτων συναλλαγής, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε ένα απλό πλαίσιο, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη και πτυχές του περιβάλλοντος πέρα από την άμεση κατάσταση που ελέγχει το άτομο.

Επομένως, η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία που συντελείται στο κενό, αλλά μια περιπλοκή και αμφίδρομη διάδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Έτσι, η ζωή μας χαρακτηρίζεται από αμφίδρομες, πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες συναλλαγών που συντελούνται στα χωροχρονικά πλαίσια της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου, του σχολείου του εργασιακού χώρου, του και πολλών άλλων περιβαλλόντων. Η συμπεριφορά ερμηνεύεται

μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων όπου το μέλος του οικοσυστήματος αλληλοεπιδρά με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των άλλων μελών του συστήματος.

Κατά την προσέγγιση αυτή τα προβλήματα των μαθητών (π.χ. δυσλεξία) δεν νοούνται ως παθολογικές καταστάσεις αποδιδόμενες στους ίδιους, αλλά ως απόρροια των συνθηκών του ευρύτερου διδακτικού τους περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση των μαθητών επικεντρώνεται κατά την οικοσυστημική προσέγγιση στην κατοχή των προαπαιτούμενων γνώσεων, στις στρατηγικές μάθησης και μελέτης που εφαρμόζονται και στον έλεγχο των κινήτρων μάθησης που επικρατούν εντός του εκπαιδευτικού και ευρύτερου περιβάλλοντος (Σαλβάρας, 2013).

Η οικοσυστημική αξιολόγηση επιτελεί το σκοπό της όταν διακρίνεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα. Η εγκυρότητα διασφαλίζεται όταν το χαρακτηριστικό που αξιολογείται αποτελεί στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή ένα αντικείμενο το οποίο οι μαθητές το έχουν διδαχθεί. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται όταν τα αποτελέσματα παραμένουν τα ίδια, συνεπή και σταθερά, ενώ η πρακτικότητα όταν η συγκέντρωση στοιχείων πραγματοποιείται με εύκολο σχετικά τρόπο (Σαλβάρας, 2013).

Κατά την οικοσυστημική αξιολόγηση, τα προβλήματα των μαθητών αποδίδονται σε ευρύτερους δυσλειτουργικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Έτσι, η υπέρβαση των εμποδίων του οικοσυστήματος μέσω της αξιολόγησης των μαθητών, της αξιολόγησης του διδακτικού περιβάλλοντος και της τροποποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων είναι αναγκαία για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Σαλβάρας, 2013).

Για την κατανόηση της οικοσυστημικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία, είναι επομένως αναγκαία η μελέτη και αξιολόγηση του τι συνιστά το εκπαιδευτικό οικοσύστημα που μελετάται. Η σύγχρονη εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό παγκοσμιοποιημένη, λόγω της προόδου των νέων τεχνολογιών, η οποία και επιτρέπει την επικοινωνία του οποιουδήποτε με τον οποιονδήποτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επομένως, ως οικοσύστημα οφείλει να θεωρηθεί το ευρύτερο παγκόσμιο περιβάλλον, εντός του οποίου και λαμβάνει πλέον χώρα η εκπαίδευση (Llorens, Molina, Comran, & Satorre, 2014).

2.6 Η έννοια της πολιτειότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση

Πολίτης είναι το μέλος μιας πολιτείας στην οποία την εξουσία ασκεί η κυβέρνηση του κράτους. Η ιδιότητα του πολίτη αναγνωρίζεται σε κάποιον που είτε έχει γεννηθεί εντός της επικράτειας του κράτους είτε έχει πολιτογραφηθεί. Ο πολίτης συμμορφώνεται με τους νόμους του κράτους και απολαμβάνει τα δικαιώματα που αυτό προσφέρει, δηλαδή το δικαίωμα της ψήφου, το δικαίωμα της εργασίας και της πρόσβασης στις κοινωνικές υπηρεσίες (Kalatzis & Core, B., 2013).

Οι πολίτες και το κράτος οδηγούν στην ανάπτυξη μιας μεταξύ τους σύμβασης. Το κράτος νομοθετεί και μπορεί νόμιμα να υποχρεώνει τους πολίτες να ενεργούν με βάση το δίκαιο που έχει νομοθετηθεί. Η κοινωνία των πολιτών είναι το σύνολο των μελών μιας κοινωνίας που συνδέονται μεταξύ τους οικειοθελώς στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους. Στις δημοκρατίες, το κράτος είναι δημιούργημα της κοινωνίας των πολιτών, αφού οι νόμοι του κράτους ψηφίζονται από τα κοινοβούλια, στα οποία δύναται να μετέχει το σύνολο των πολιτών ενός κράτους. Η κατάσταση αυτή παρατηρείται μάλιστα στα σύγχρονα κράτη εντονότερα από ότι σε οποιαδήποτε άλλη ιστορική περίοδο, αφού ακόμα και σε περιόδους δημοκρατικών διακυβερνήσεων (π.χ. κλασική Αθήνα), ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού, όπως οι ακτήμονες και οι γυναίκες, δεν είχαν την ιδιότητα του πολίτη (Kalatzis & Core, B., 2013).

Με βάση τα ανωτέρω, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η πολιτειότητα είναι μια κατάσταση στατική. Ωστόσο, η στατική θεώρηση της, οδηγεί σε μη ουσιαστική πραγμάτωση του στόχου της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά. Έτσι, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ενεργή πολιτειότητα, δηλαδή στην ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στα κοινά (Kalatzis & Core, B., 2013).

Η πολιτειότητα έχει αποτελέσει έντονο αντικείμενο μελέτης υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού. Η αποδυνάμωση του ρόλου του κράτους στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού έχει οδηγήσει σε αμφισβήτηση της ίδιας της έννοιας του πολίτη του έθνους-κράτους.

Ωστόσο, η καταλυτική επίδραση της ιδεολογίας της αγοράς και της νεοφιλελεύθερης ρητορικής στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και η ακραία έμφαση που δίνεται στον ατομικισμό αντίκεινται σε σημαντικό βαθμό στα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολίτη, όπως αυτά διατυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Καθίσταται, συνεπώς, αναγκαία η διασύνδεση της παιδείας με μια νέας μορφής δημοκρατία, η οποία μπορεί να προκύψει από τη γόνιμη συνάντηση ποικίλων ιδεολογικών ρευμάτων που αμφισβητούν τον νεοφιλελευθερισμό.

Στις περισσότερες δημοκρατικές χώρες η πολιτειακή αγωγή και παιδεία (Citizenship/Civic Education) είναι κύριο διακριτό μάθημα υποχρεωτικό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Ελλάδα που γέννησε το λόγο, τη ρητορική, τη δημοκρατία και τον διάλογο προσπαθεί άκριτα εδώ και χρόνια να υιοθετήσει και να ενσωματώσει στην παιδεία της ξένα εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα με τις εμπνεύσεις του εκάστοτε υπουργού παιδείας, που θέλει κάθε φορά να κάνει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αδιαφορώντας και υποβαθμίζοντας την πολιτειακή παιδεία. Η εκπαίδευση στη χώρα μας πρέπει άμεσα να αναχθεί σε παιδεία του δημοκρατικού πολίτη. Γιατί εκπαίδευση δεν είναι να συντηρείς το υπάρχον σύστημα. Παιδεία όμως είναι να το συνδιαμορφώνεις και αυτός είναι ο ρόλος του σχολείου. Δεν μπορούμε να μιλάμε στα παιδιά για ίσα δικαιώματα, για τις αξίες της δημοκρατίας, για την αξιοκρατία αν δεν μπορούν τα παιδιά να εκφέρουν με λόγο επιχειρηματικό τις έννοιες αυτές και πόσο μάλλον να τις υλοποιήσουν.

Η πολιτειακή αγωγή έχει θεσπιστεί από το Κοινοτικό και το Διεθνές Δίκαιο και η ανάγκη για την προετοιμασία δημοκρατικών πολιτών καθίσταται σήμερα επιτακτική. Η πολιτειακή παιδεία θα έπρεπε να κατέχει δεσπόζουσα θέση στο σχολικό πρόγραμμα, εάν αναλογιστούμε ότι η χώρα μας διέρχεται μια σοβαρή κρίση θεσμών και αξιών και ότι το σχολείο καλείται να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές για να γίνουν αύριο συνειδητοποιημένοι πολίτες με σεβασμό στη δημοκρατία και τους θεσμούς.

Σκοπός της πολιτειακής παιδείας είναι να αποκτήσει ο μαθητής παιδεία δημοκρατικού πολίτη, ως ισχυρό εφόδιο και προϋπόθεση για την ορθή λειτουργία της δημοκρατίας. Δηλαδή, να κατανοήσει την οργάνωση και τη λειτουργία της πολιτείας, της Ε.Ε. και της διεθνούς κοινωνίας, να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη και να

υιοθετήσει δημοκρατικές αρχές, αξίες και στάσεις, ώστε να συμμετέχει ενεργά και εποικοδομητικά στο κοινωνικό και πολιτικό “γίγνεσθαι” ως ενημερωμένος, ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης, με θετική συμβολή στη δημόσια ζωή, την αρμονία και την ευημερία της κοινωνίας. Ο ορθός σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου» και η ένταξη της πολιτειακής παιδείας ως μαθήματος με ουσιαστική υπόσταση και αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί πολύ σημαντική πρόκληση, ενόψει της αναδιάρθρωσης του δημόσιου βίου και της αναβάθμισης της λειτουργίας του κράτους (Κατσιμπέλης, 2013). Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ρόλος του έθνους-κράτους αντικαθίσταται από τις πολυεθνικές εταιρείες, τις παγκοσμιοποιημένες επαγγελματικές κοινότητες, τα παγκόσμια μέσα ενημέρωσης, αλλά και αμφισβητείται λόγω της ίδιας της μετανάστευσης. Παραδόξως, ο νεοφιλελευθερισμός δύναται να οδηγεί σε κοινωνίες που είναι συγχρόνως πολυπολιτισμικές και μονοπολιτισμικές. Ωστόσο, η πολιτισμική ετερογένεια προωθείται μέσω της ύπαρξης πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων εντός μιας χώρας, ως απόρροια της μετανάστευσης (Kalatzis & Core, B., 2013). Ο προβληματισμός αυτός αναπτύσσεται και από τη Χρυσόχοου (2010). Όπως επισημαίνει, στην περίπτωση κατά την οποία η μετανάστευση οδηγεί σε απεμπόληση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών τότε προάγεται ο μονοπολιτισμός, ενώ στην περίπτωση κατά την οποία οι μετανάστες διατηρούν την ταυτότητά τους εντός της νέας κοινωνίας προάγεται ο πολυπολιτισμός.

Στη δυναμική θεώρηση της πολιτειότητας κεντρικής σημασίας είναι η συμβολή της εκπαίδευσης. Για την κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της πολιτειότητας είναι αρχικώς αναγκαία η θεώρηση περί της δυνατότητας διδασκαλίας της. Όπως υποστηρίζει ο Gage (2003), η πολιτειότητα είναι κάτι το οποίο δύναται να διδαχθεί. Μάλιστα, δύναται να διδάσκεται τόσο μέσω θεσμικών τρόπων, δηλαδή μέσω προγραμμάτων σπουδών, όσο και μέσω μη θεσμικών τρόπων, όπως για παράδειγμα η διαπροσωπική επαφή ενός εκπαιδευτή με έναν εκπαιδευόμενο. Κατά τον Jenson, (2012), η εκπαίδευση στην πολιτειότητα είναι αναγκαία προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης των σύγχρονων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, στις σύγχρονες κοινωνίες κεντρική σημασία έχει η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή του ίδιου του δυναμικού των ατόμων που συναποτελούν την κοινωνία. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα νοείται ως μια μορφή ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού των

κοινωνιών, συμβάλλοντας στην κοινωνική πρόοδο. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα θεωρείται ως κεντρικής σημασίας και λόγω του ότι η αύξηση της, συμβάλλει στη διασφάλιση και στην προάσπιση της δημοκρατίας και οφείλει επομένως να αποτελεί έναν βασικό στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων (Olssen & Peters, 2005).

Ένα κεντρικό αντικείμενο προβληματισμού ως προς την έννοια της πολιτειότητας έχει να κάνει με τον εντοπισμό της κατάλληλης ηλικίας στην οποία οφείλει να αρχίζει η προώθηση της δια μέσου της εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζουν οι Salmon et. al. (Salmon, 2018), η ανάπτυξη της πολιτειότητας των μαθητών οφείλει να πραγματοποιείται ήδη από την προσχολική ηλικία. Μάλιστα, ο προορισμός των μαθητών για την ένταξη σε μια παγκόσμια και έντονα συνδεδεμένη κοινότητα επιτάσσει την αναγκαιότητα ανάπτυξης της πολιτειότητας με βάση αυτό τον άξονα. Έτσι, όπως υποστηρίζουν, στην προσχολική αγωγή οφείλει να προωθείται:

- ✓ Η αύξηση της επίγνωσης των μαθητών για ζητήματα που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο
- ✓ Η ανάπτυξη μιας παγκόσμιας οπτικής για τα ζητήματα
- ✓ Η ανάληψη δράσης
- ✓ Η επικοινωνία μέσω της παροχής των κατάλληλων ευκαιριών, με μαθητές από άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς.

Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Education and active citizenship in European Union» του 1998 προσδιορίζεται η ιδιότητα του πολίτη με τις ακόλουθες διαστάσεις:

I. *Τη νομική διάσταση*, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, II. *Τη συναισθηματική διάσταση*, η οποία συνδέεται με την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής και με θέματα ταυτότητας και αξιών, III. *Τη γνωστική διάσταση*, που έχει να κάνει με θέματα γνώσης και πληροφόρησης, IV. *Την πρακτική διάσταση*, η οποία αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (Πασιάς, 2006).

Κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της πολιτειότητας των μαθητών οφείλει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και εντάσεων στο σχολικό

περιβάλλον, με στόχο την ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης και ειρηνικής επίλυσης των προβλημάτων, που γενικεύεται αργότερα κατά την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση στην παγκόσμια κοινότητα. Ο Mick Dodson (1993) δίνει τη δική του ερμηνεία για την κοινωνική δικαιοσύνη, αναφέροντας τα εξής: «Με την κοινωνική δικαιοσύνη έρχεσαι αντιμέτωπος κάθε μέρα. Είναι η ικανότητα να ανατρέφεις τα παιδιά σου, να τα στέλνεις σχολείο, ενώ η εκπαίδευση που θα λαμβάνουν θα ενισχύει τη γνώση τους για την πολιτισμική τους κληρονομιά. Είναι η προοπτική για ανθρώπινες συνθήκες εργασίας και υγεία. Μία ζωή πλήρης από επιλογές και ευκαιρίες, απελευθερωμένη από διακρίσεις». Βέβαια, ο ορισμός ή η ερμηνεία του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη», δεν είναι εύκολο θέμα. Παρά το γεγονός ότι ως έννοια εκφράζει μία δυναμική η οποία αλλάζει διαρκώς, σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατευθύνει τους μαθητές μέσω της επίλυσης προβλημάτων εντός της τάξης στην απόκτηση των γενικευμένων αυτών δεξιοτήτων αντίδρασης απέναντι στα συλλογικά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών.

Ως προς το κατά πόσο η εκπαίδευση των παιδιών στην πολιτειότητα ως προς τα ευρύτερα κοινωνικά και παγκόσμια ζητήματα οφείλει να είναι μια βασική προτεραιότητα της εκπαίδευσης, παρατηρούνται δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη τάση αφορά την έμφαση στη εκπαίδευση, αρχικά ως προς ζητήματα του άμεσου διαπροσωπικού περιβάλλοντος των παιδιών. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση ως προς την οικογένεια συνιστά μια τέτοια μορφή. Έτσι, η πολιτειότητα αναπτύσσεται μέσω της εκπαίδευσης από τα άμεσα ζητήματα προς τα ευρύτερα συλλογικά ζητήματα (Salmon, 2018). Ωστόσο, κατά μια άλλη προσέγγιση, όπως αυτή προτείνεται από τον Bronfenbrenner (1986), η εκπαίδευση για τα ευρύτερα αυτά συλλογικά ζητήματα της κοινωνίας που τα παιδιά πρόκειται να αντιμετωπίσουν ως ενήλικες, δεν έχει ως εξελικτικό της προστάδιο την επάρκεια επίγνωσης για τα ζητήματα του άμεσου περιβάλλοντος, αλλά οφείλει να πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την εκπαίδευση ως προς αυτά. Έτσι, η πολιτειότητα ως προς τα ευρύτερα συλλογικά ζητήματα οφείλει να έχει ως αφητηρία της την ίδια την έναρξη της θεσμικής εκπαίδευσης του ανθρώπου, δηλαδή την προσχολική ζωή.

Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα κατά την προσχολική ηλικία, μπορεί να θεωρηθεί επίσης ως αναγκαία λόγω του ότι σήμερα είναι πιο αναγκαία από ποτέ για

διάφορους λόγους. Ένας πρώτος λόγος είναι αυτός της βιώσιμης ανάπτυξης. Πλέον η ανθρωπότητα έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα οικολογικής φύσεως, τα οποία υπερβαίνουν τα στενά όρια του εκάστοτε κράτους και είναι ευρύτερα, συλλογικά και παγκόσμια. Έτσι, η ανάπτυξη ενός αισθήματος ευθύνης ως προς αυτά τα ζητήματα ήδη από την προσχολική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως επιτακτική (Johansson, 2009).

Ένας δεύτερος λόγος, είναι ο ατομισμός. Πιο συγκεκριμένα, στις μεταμοντέρνες κοινωνίες παρατηρείται μια κατάρρευση των συλλογικών ταυτοτήτων και μια ανάπτυξη της ατομικότητας. Έτσι, η ανθρωπότητα προχωρά από κοινωνίες προσανατολισμένες στο σύνολο, σε κοινωνίες προσανατολισμένες στο άτομο. Ωστόσο, η συλλογική φύση των κεντρικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα παραμένει αμετάβλητη και δεν έχει ατομικό, αλλά συλλογικό χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτειότητας ήδη από την προσχολική ηλικία είναι ακόμα πιο επιτακτική (Johansson, 2009).

Ένας τρίτος λόγος, είναι η παγκόσμια αλληλεπίδραση. Τα σημερινά παιδιά αναμένεται ως αυριανοί πολίτες να αλληλεπιδρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό με άτομα από άλλους πολιτισμούς, σε σχέση με το βαθμό αλληλεπίδρασης που είχαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους οι άνθρωποι σε προηγούμενες εποχές. Η αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς πραγματοποιείται τόσο μεταξύ των κοινωνιών, όσο και εντός αυτών. Έτσι, αν και η αλληλεπίδραση με άτομα εκτός των κοινωνιών τοποθετείται μετέπειτα στη ζωή (π.χ. με την έναρξη της επαγγελματικής ζωής), η αλληλεπίδραση με άτομα ενός άλλου πολιτισμικού υπόβαθρου εντός των κοινωνιών πραγματοποιείται πολύ νωρίς στη ζωή, ήδη κατά την προσχολική ηλικία, λόγω της συνύπαρξης σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές (Johansson, 2009). Μάλιστα, τα παιδιά φαίνεται πως ήδη από την πρώιμη ηλικία αναπτύσσουν τις αναπαραστάσεις τους για την ταυτότητα του φύλου τους, τους ρόλους των φύλων στην κοινωνία, αλλά και την αναπαράσταση για την εθνική και φυλετική τους ταυτότητα (Lappalainen, 2004). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη ενός βαθύτερου αισθήματος κατανόησης για τα συλλογικά, ευρύτερα, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα είναι αναγκαία ήδη από την προσχολική ηλικία (Johansson, 2009).

Τέλος, η ανάπτυξη της πολιτειότητας κατά την προσχολική εκπαίδευση υπαγορεύεται και από τον ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης για τη δυνατότητα

των παιδιών προσχολικής αγωγής, να πραγματεύονται ζητήματα τα οποία έχουν διαστάσεις ηθικές. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών διάφορες επιμέρους έρευνες οδήγησαν στη διαπίστωση πως τα παιδιά αναπτύσσουν ένα έντονο αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης και σημαντική ηθική ανάπτυξη ήδη από την προσχολική ηλικία. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της πολιτειότητας ως προς τα ευρύτερα συλλογικά ζητήματα είναι εφικτή ήδη από αυτή την ηλικία (Johansson, 2009).

Πέραν της γενικής έννοιας της πολιτειότητας, μια άλλη έννοια που οφείλει να εξετάζεται στη σύγχρονη κοινωνία είναι αυτή της ψηφιακής πολιτειότητας (digitalcitizenship), η οποία σχετίζεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Mossberger, 2011). Η ψηφιακή πολιτειότητα σχετίζεται ενεργά με τη χρήση της νέας τεχνολογίας ως τρόπου συμμετοχής στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. Κατά τους Ribbleetal (2004), κάθε πολίτης οφείλει να είναι γνώστης και χρήστης των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών όχι μόνο με επαγγελματικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, αλλά και για την ανάπτυξη ενός ευρύτερου κοινωνικού διαλόγου μέσω του διαδικτύου.

Η ψηφιακή πολιτειότητα ξεκινά από τη στιγμή κατά την οποία ο πολίτης θα συνδεθεί στο διαδίκτυο. Το διαδίκτυο παρέχει τη δυνατότητα άρσης των εμποδίων συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία, προάγοντας έτσι συνολικότερα την πολιτειότητα και την ενασχόληση με συλλογικά ζητήματα. Μάλιστα, λόγω της ψηφιακής πολιτειότητας τα κέντρα λήψης αποφάσεων μετατοπίζονται από τις κυβερνήσεις στους ίδιους τους πολίτες. Ως εκ τούτου, η ψηφιακή πολιτειότητα θεωρείται ως ένας τρόπος προαγωγής της δημοκρατίας (Mossberger, 2011).

Η κεντρικότερη ωστόσο πτυχή της σύγχρονης πολιτειότητας, είναι αυτή του πολιτειακού πλουραλισμού. Σύμφωνα με τους επικριτές του νεοφιλελευθερισμού, δεν προάγεται μέσω αυτού μια σταθερή και βιώσιμη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία των πολιτών και στο κράτος. Η σχέση αυτή επικρίνεται επίσης ως μη ηθική. Η απόκριση των κοινωνιών σε αυτές τις αδυναμίες του νεοφιλελευθερισμού, είναι αναμφίβολα η καλλιέργεια του πολιτειακού πλουραλισμού. Ως πολιτειακός πλουραλισμός, νοείται η σχέση ανάμεσα στο κράτος και στην κοινωνία των πολιτών στην οποία επιτρέπεται η ύπαρξη πολλών, ετερόκλητων και αλληλεπικαλυπτόμενων ταυτοτήτων του πολίτη. Οι αρμοδιότητες και οι εξουσίες αποκεντρώνονται, ενώ η αυτοδιοίκηση των

ποικιλόμορφων ομάδων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο προϋποθέτει τη διαρκή αντιμετώπιση των διαφορών (Kalatzis & Core,B., 2013).

Μια πρώτη διάσταση του πολιτειακού πλουραλισμού αφορά στην κρατική εξουσία. Πιο συγκεκριμένα, στις προ του νεοφιλελευθερισμού κοινωνίες η κρατική εξουσία είτε ασκούταν χωρίς δημοκρατικές διαδικασίες, είτε με δημοκρατικές διαδικασίες στις οποίες οι πολίτες δεν συμμετείχαν ενεργά, αφού η συμμετοχή τους εξαντλούταν στην τυπική διαδικασία των εκλογών. Στο νεοφιλελευθερισμό ο ρόλος της κυβέρνησης περιορίζεται και ως εκ τούτου η κρατική εξουσία αποδυναμώνεται ως έννοια, παραχωρώντας έτσι την ισχύ σε άλλα κέντρα εξουσίας. Η μάθηση οφείλει να υπερκαλύπτει αυτή την αδυναμία μέσω της εκπαίδευσης των πολιτών στη συμμετοχή στην αυτοδιοίκηση των κοινωνιών στις οποίες ζουν (Kalatzis & Core,B., 2013).

Ένα δεύτερο επίπεδο είναι αυτό ως προς τις δημόσιες υπηρεσίες. Στα προ του νεοφιλελευθερισμού καθεστώτα οι δημόσιες υπηρεσίες ήταν πανομοιότυπες για τους πολίτες, οδηγώντας έτσι σε άνισα με - βάση τις ανάγκες τους - αποτελέσματα. Στο νεοφιλελευθερισμό οι ιδιωτικοποιήσεις και η μείωση της δύναμης του κράτους πρόνοιας δημιουργούν άλλης φύσεως προβλήματα, οδηγώντας σε σημαντική μείωση των κοινωνικών παροχών προς τους πολίτες και σε μια κατάσταση ανισότητας κατά την οποία οι έχοντες χρήματα, μπορούν να απολαμβάνουν βασικά ανθρώπινα αγαθά, όπως η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην παρούσα περίπτωση επικεντρώνεται και πάλι στη διδασκαλία των πολιτών, για τρόπους μέσω των οποίων μπορούν να έχουν μια ισότητα ευκαιριών, μέσω της αύξησης της ενεργούς τους συμμετοχής και της αύξησης του ελέγχου τους ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Kalatzis & Core,B., 2013).

Ένα τρίτο επίπεδο του πολιτειακού πλουραλισμού αφορά την αίσθηση του «ανήκειν» και την ιδιότητα του πολίτη. Στα προ του νεοφιλελευθερισμού καθεστώτα οι πολίτες ήταν πανομοιότυποι μεταξύ τους και μπορούσαν εύκολα να αντικατασταθούν από άλλους. Έτσι, τα άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο ήταν αναγκασμένα είτε να αφομοιωθούν είτε να αποκλειστούν από την κοινωνία. Στο νεοφιλελευθερισμό η παγκόσμια διασύνδεση, οδήγησε σε μεγαλύτερο σεβασμό της διαφορετικότητας των πολιτών. Η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει τους πιθανούς κινδύνους του μονοπολιτισμού στη νεοφιλελεύθερη κοινωνία, μέσω της ανάπτυξης ενός αισθήματος

πολλαπλών ιδιοτήτων στους πολίτες, διασφαλίζοντας έτσι και την ενεργό συμμετοχή τους στη δημοκρατία (Kalatzis & Core, B., 2013).

Τέλος, μια άλλη κεντρική διάσταση είναι αυτή της πολιτειακής παιδείας. Στις προ του νεοφιλελευθερισμού κοινωνίες κεντρικό ρόλο είχε η διδασκαλία της εθνικής γλώσσας και ιστορίας για την ανάπτυξη της πολιτειακής παιδείας. Στο νεοφιλελευθερισμό, η αυτοδιαχείριση της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε προοδευτική εγκατάλειψη αυτών των τάσεων. Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι αρκετά επιφανειακή. Η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής πολιτειακής παιδείας προϋποθέτει την εκπαίδευση των πολιτών στις bottom-up διαδικασίες συμμετοχής στα κοινά και διαμόρφωσης των αυτοδιαχειριζόμενων δομών της εκπαίδευσης (Kalatzis & Core, B., 2013).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η ανάπτυξη της πολιτειότητας με την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού θεσμού είναι κεντρικής σημασίας για τη συνολικότερη επιτυχία του νεοφιλελεύθερου εγχειρήματος. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει ουσιαδώς στην ανάπτυξη της πολλαπλής πολιτειότητας από πλευράς των πολιτών, ώστε η συμμετοχή τους στους θεσμούς να αποτελεί και μια ενέργεια αποτροπής της κυριαρχίας των οικονομικών κέντρων επί των δικαιωμάτων των πολιτών στη νεοφιλελεύθερη κοινωνία.

2.7 Το πρόγραμμα “Project Zero” του πανεπιστημίου του Harvard

Το πρόγραμμα “Project Zero” του πανεπιστημίου του Harvard αναπτύχθηκε το 1967 από τον φιλόσοφο Nelson Goodman σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, φιλόσοφους, ψυχολόγους, μαθηματικούς και μουσικούς του πανεπιστημίου. Κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν η επικέντρωση στη μάθηση δια μέσου των τεχνών (Howard V. A., 1970). Κατά μήκος των ετών, στο πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιήθηκε η τέχνη ως μέσο έρευνας στην εκπαίδευση, εξετάζοντας δια μέσω αυτής την ανθρώπινη έκφραση και ανάπτυξη. Στη συνέχεια το “Project Zero” εξελίχθηκε σε ένα βαθιά

διεπιστημονικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εξέτασης της τέχνης και των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Στόχος του προγράμματος είναι πλέον η προετοιμασία των διδασκόμενων για τον νέο κόσμο στον οποίο αναμένεται να ζήσουν, να εργαστούν και να αναπτυχθούν (Project Zero, 2017-2018)

Πρόσφατα το πρόγραμμα “Project Zero” (2018) ολοκλήρωσε 50 έτη λειτουργίας του. Την περσινή χρονιά υπήρχαν 30 διαφορετικά προγράμματα του “Project Zero”, τα οποία πραγματοποιούνται σε όλο τον κόσμο κατόπιν χρηματοδοτήσεων σχετικών ιδρυμάτων. Κοινός προσανατολισμός των προγραμμάτων είναι η διαπολιτισμική επαφή και η συνεργασία ομάδων επιστημόνων από διαφορετικούς πολιτισμούς και περιοχές της γης.

Το πρόγραμμα “Project Zero” δεν οφείλει να θεωρηθεί ως μια εκπαιδευτική παρέμβαση ασύνδετη με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Αντίθετα, στόχος του “Project Zero” είναι η διάδοση των καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής. Προϋπόθεση για την επέκταση της εφαρμογής των προγραμμάτων του “Project Zero” μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η επιστημονική έρευνα σχετικά με τα προγράμματά του, ως τρόπος διάδοσης της ευεργετικότητας αυτών εντός της επιστημονικής κοινότητας και υιοθέτησής τους από σχολεία σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, υπολογίζεται πως μόνο για το έτος 2017-2018 πραγματοποιήθηκαν 80 διαφορετικές επιστημονικές δημοσιεύσεις από ερευνητές των προγραμμάτων του “Project Zero” (Project Zero Annual Report, 2017-2018). (Project Zero, 2017-2018)

Ένας άλλος στόχος του “Project Zero” αφορά την αύξηση των δεξιοτήτων των ατόμων του υλοποιούν το πρόγραμμα. Έτσι, η συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της γης στο πρόγραμμα δεν αποτελεί μόνο μια προσφορά χρόνου και εργασίας από μέρους τους, αλλά συνοδεύεται και από σημαντικά ευεργετήματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα προγράμματα του “Project Zero” έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο μέσω πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, όσο και μέσω του διαδικτύου. Υπολογίζεται πως το 97% των εκπαιδευτικών

που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα αποκτούν γνώσεις που θεωρούν ότι θα τους χρησιμεύσουν στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους πρακτική (Project Zero, 2017-2018).

2.8 Το πρόγραμμα “Out of Eden”

Ένα από τα πιο πρόσφατα εγχειρήματα του “Project Zero” είναι το πρόγραμμα “Out of Eden”, το οποίο υλοποιείται σε συνεργασία με τον βραβευμένο με βραβείο Pulitzer δημοσιογράφο Paul Salopek, ο οποίος πραγματοποιεί επί του παρόντος πεζός μια διαδρομή 21.000 μιλίων με τα πόδια, γυρνώντας τον πλανήτη με στόχο την εξερεύνηση των μεταναστευτικών διαδρομών των αρχαίων προγόνων μας. Η συγκεκριμένη ενέργεια οφείλει να εξεταστεί υπό το ευρύτερο πρίσμα μιας δημοσιογραφικής τάσης με τον τίτλο “slow journalism”. Κατά τη συγκεκριμένη μορφή δημοσιογραφίας, ο δημοσιογράφος οφείλει να “στέκεται” στα γεγονότα, να τα εξετάζει ενδελεχώς και να παρουσιάζει τη δική του οπτική επί του ζητήματος. Η συγκεκριμένη μορφή δημοσιογραφίας δεν συνιστά μια νέα επινόηση, αλλά εντοπίζεται ως μια μορφή δημοσιογραφίας ιδιαίτερα διαδεδομένη κατά τον 18ο αιώνα. Ωστόσο, η μετέπειτα δημοσιογραφία πραγματοποίησε μια στροφή προς την αντικειμενικότητα, αλλά και την εμπορικότητα, με την επικέντρωση να μην αφορά τη βαθύτερη κατανόηση των μελετώμενων από τη δημοσιογραφία ζητημάτων, αλλά την περιγραφική αποτύπωση ενός πλήθους ειδήσεων. Μια κεντρική διαφοροποίηση των δύο αυτών μορφών δημοσιογραφίας συνίσταται επίσης στο ότι η μορφή με τον τίτλο “slow journalism” προϋποθέτει τη συμμετοχική παρατήρηση του δημοσιογράφου για το φαινόμενο. Έτσι, ο δημοσιογράφος είναι ταυτόχρονα ένας κοινωνικός ερευνητής του ζητήματος που μελετά και ο ρόλος του δεν εξαντλείται στην απλή αποτύπωση ενός μελετώμενου ζητήματος (Belt & South, 2015).

Συνολικότερα, όπως προτείνει ο Berkey-Gerard (2009), το ρεύμα με τίτλο slow journalism διακρίνεται από τα εξής:

- Την αποχή από το δημοσιογραφικό ανταγωνισμό
- Την έμφαση στην ποιότητα και στην ακρίβεια του περιεχομένου έναντι της ταχύτητας αποτύπωσής του

- Την αποφυγή εμπλοκής του δημοσιογράφου σε κοσμικού χαρακτήρα γεγονότα
- Τη διάθεση χρόνου από πλευράς του δημοσιογράφου για εξερεύνηση των πραγμάτων
- Την έμφαση σε ιστορίες που δεν έχουν ως τώρα αποτυπωθεί από το δημοσιογραφικό λόγο
- Την εμπιστοσύνη στη δύναμη της διήγησης
- Την αντιμετώπιση του κοινού ως συνεργατών

Το πρόγραμμα “Out of Eden” οφείλει να μελετάται υπό το πρίσμα του ρεύματος με τον τίτλο “slow journalism” λόγω της διαμόρφωσής του από το ταξίδι του Salorek. Πιο συγκεκριμένα, ο Salorek ταξιδεύει σκόπιμα κατά μήκος της γης, κατά τρόπο παρόμοιο με αυτόν της εξάπλωσης του ανθρώπινου είδους στα μήκη και πλάτη της. Έτσι, μετά από μια διετή προετοιμασία ξεκίνησε το ταξίδι του από την Αιθιοπία στην περιοχή HerttoBouri, στην οποία έχουν εντοπιστεί τα αρχαιότερα ευρήματα παρουσίας του ανθρώπου στη γη. Τελικός προορισμός του ταξιδιού του είναι η περιοχή Tierradel Fuego στη Χιλή, στην οποία κατέφτασε ο άνθρωπος πριν από 11.000 έτη. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του ο Salorek βγάζει φωτογραφίες, τραβά βίντεο και αναρτά το περιεχόμενο στα social media. Πιο συγκεκριμένα, κάθε 100 μίλια που περπατά σταματά προκειμένου να καταγράψει τα όσα παρατήρησε στη διαδρομή και να αναρτήσει το σχετικό περιεχόμενο. Επιπλέον, σταματά τον πρώτο άνθρωπο που συναντά κάνοντάς τις εξής ερωτήσεις: “Ποιός είσαι;”, “Από που προέρχεσαι;” και “Ποιός είναι ο προορισμός σου;” (Belt & South, 2015).

Εικόνα 1. Η διαδρομή του Salopek



πηγή: <https://www.nationalgeographic.org/projects/out-of-eden-walk/#section-0>

Το πρόγραμμα, που υλοποιείται με τη συνεργασία του Salopek, απευθύνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και παρέχεται δωρεάν στα σχολεία. Προσφέρει σε νέους ανθρώπους την ευκαιρία διαλόγου και επικοινωνίας με στόχο την ανάπτυξη κατανόησης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα OutofEden είναι ένα ελεύθερο διαδικτυακό πρόγραμμα για μαθητές ηλικίας 3-19 ετών, το οποίο έχουν έως τώρα παρακολουθήσει περισσότεροι από 20.000 μαθητές από 57 διαφορετικές χώρες. Μέσω της πλατφόρμας του προγράμματος αυτού, νέα άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και αποκτούν κοινές εμπειρίες μάθησης. Το πρόγραμμα παρέχει εκπαιδευτικό υλικό 8-12

εβδομάδων με τον τίτλο “διαδρομές μάθησης”. Οι διαδρομές αυτές είναι διαφορετικές, μοιράζονται όμως τρεις κοινούς στόχους. Ο πρώτος στόχος είναι το να παρακινήσει τους νέους στη συνειδητή παρακολούθηση του εξωτερικού κόσμου με την υπομονετική ακρόαση των άλλων. Ο δεύτερος στόχος είναι η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα διαπολιτισμικής επαφής. Ο τρίτος στόχος είναι η ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ της ζωής του εκάστοτε συμμετέχοντα και των ευρύτερων αυτών ιστοριών με τις οποίες έρχονται σε επαφή δια μέσου του προγράμματος (Eden, 2019).

Η μυθιστοριογράφος Adichie (2009), μας επισημάνει ότι οι ζωές μας και οι πολιτισμοί μας, αποτελούνται από πολλές αλληλεπικαλυπτόμενες ιστορίες. Μας προτείνει να εξετάζουμε σε βάθος και πολύπλευρα , ώστε να προσεγγίζουμε αυθεντικά τους πολιτισμούς – και προειδοποιεί ότι αν ακούσουμε μόνο μία ιστορία για ένα άλλο άτομο ή χώρα, διακινδυνεύουμε μια κριτική παρεξήγηση, τον κίνδυνο της μονοσήμαντης ιστορίας.

Στην εικόνα 2 παρατίθεται μια ενδεικτική εκπαιδευτικού περιεχομένου χαρακτήρα ανάρτηση του Salorek στο Twitter κατά τη διάρκεια της περιπλάνησής του στην Ινδία, χώρα στην οποία επί του παρόντος βρίσκεται. Όπως φαίνεται και από τη φωτογραφία, ο Salorek επιχειρεί σε μία και μόνο ανάρτηση την παρουσίαση του ταξιδιού του υπό το πρίσμα της ιστορίας, της γεωγραφίας και των μαθηματικών.

Εικόνα 2. Ενδεικτική εκπαιδευτικού χαρακτήρα ανάρτηση του Salorek

Tweets
4,165

Following
1,248

Followers
26.7K

Likes
4,719



Paul Salopek ✓ @PaulSalopek · Feb 21

The zero was invented more than 2,000 years ago by mathematicians in what today is India. A foot pilgrimage in search of the oldest symbol for nothing. 'Walking to Zero' | Out of Eden Walk @outofedenwalk #EdenWalk



Walking to Zero

A quest in India for the oldest symbol of nothing.

nationalgeographic.org

7

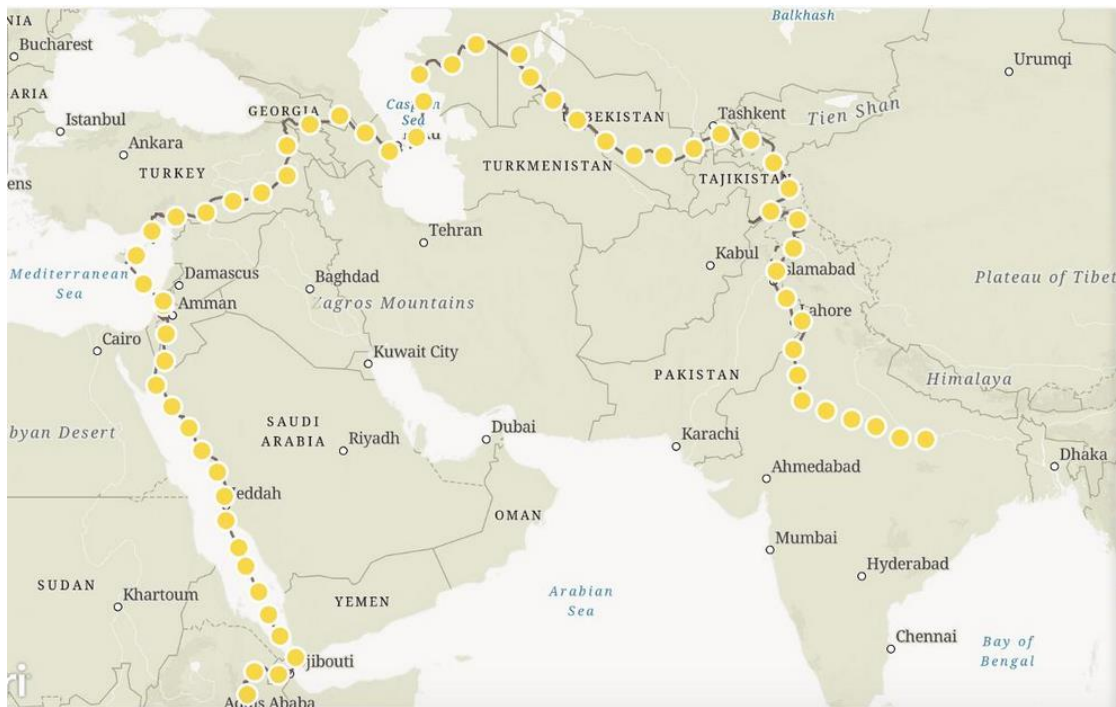
56

156

Πηγή: <https://twitter.com/PaulSalopek/status/1098530575701458944>

Σε σύμπλευση με τη γενικότερη φιλοσοφία του Project Zero, το πρόγραμμα Out of Eden είναι ταυτόχρονα ένα ερευνητικό εγχείρημα. Έτσι, μέσω του προγράμματος αυτού επιδιώκεται μια βαθύτερη κατανόηση των συμμετεχόντων για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τους άλλους στην παγκόσμια κοινότητα. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα στοχεύει στην εξέταση ερευνητικών ερωτημάτων και στην ανάπτυξη νέας γνώσης (Eden, 2019).

Εικόνα 3. Το έως τώρα ταξίδι του Salopek



Πηγή: <https://twitter.com/outofedenwalk/status/1108858347158208512>

2.9 Μελέτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος “Out of Eden”

Για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας του προγράμματος “Out of Eden”, ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η έρευνα των Salmonetal. (2018), στην οποία εξετάστηκε η οπτική εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα στην Ελλάδα και στις Ηνωμένες Πολιτείες σε σταθμούς προσχολικής αγωγής σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτού. Μια κεντρική πτυχή του προγράμματος, σχετικά με την οποία εντοπίζονται τόσο ευεργετήματα, όσο και δυσκολίες είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής διαδρομής μάθησης από κοινού με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κατά την κοινή αυτή διαδρομή μάθησης εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν μια αμοιβαία ενσυναίσθηση και κατανόηση για τους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου

συνοδοιπόρους τους. Η επιτυχής αυτή κοινή διαδρομή μπορεί να θεωρηθεί ότι αποδίδεται σε ένα μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος, το οποίο παρακινεί τους επιμέρους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη μιας από κοινού πορείας συνεργατικής μάθησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Salmon, 2018).

Ένα άλλο όφελος που προκύπτει μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι αυτό της αντίληψης για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι και της αύξησης της επίγνωσης για τους άλλους πολιτισμούς. Επιπροσθέτως, λόγω της αναγκαιότητας για προώθηση της διαπολιτισμικής επαφής, κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αναζητήσουν σχετικούς τρόπους, οδηγούμενοι έτσι σε μια περαιτέρω ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Salmon, 2018).

Ως προς τους μαθητές, ένα κεντρικό όφελος του συγκεκριμένου προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η απόκτηση μιας σειράς από ρουτίνες που προωθούν την μάθηση και τη διαπολιτισμική επαφή. Κεντρικής σημασίας οφείλει να θεωρηθεί πως είναι η επίδραση του ρεύματος “slow journalism”. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές παρατηρούν αναλυτικά τον εξωτερικό κόσμο και γίνονται βαθύτεροι γνώστες των καταστάσεων και των γεγονότων που τους περιβάλλουν. Η παρατήρηση αποτελεί βασική αρχή του προγράμματος, καθώς σύμφωνα με την Tishman (2014), η προσεκτική παρατήρηση σημαίνει το να παίρνει κανείς το χρόνο ώστε να εντοπίζει περισσότερα πράγματα από αυτά που θα έβλεπε με μια ματιά. Έτσι, αποκτούν μια δεξιότητα με μορφή ρουτίνας που ενδεχομένως να τους χρησιμεύσει στη μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ζωή (Salmon, 2018).

Οι ρουτίνες που αναπτύσσουν οι μαθητές δεν επικεντρώνονται αναγκαστικά μόνο στο εξωτερικό τους περιβάλλον, αλλά και στον εσωτερικό τους κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εξετάζουν οι ίδιοι τα αίτια των πράξεών τους, αποκτώντας έναν υψηλότερο βαθμό επίγνωσης για τις πράξεις τους. Για παράδειγμα, σε σύμπλευση με την παρατήρηση της συμπεριφορών του Salorek, οι μαθητές διδάσκονται να “εξετάζουν” τους εαυτούς τους ως προς το γιατί είπαν κάτι και ως προς το γιατί βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν αυξημένη επίγνωση του εαυτού τους ήδη από την προσχολική ηλικία (Salmon, 2018).

Ένα άλλο όφελος του συγκεκριμένου προγράμματος σχετίζεται με το ρόλο της τέχνης σε αυτό. Η τέχνη επιτελεί συγκεκριμένους σκοπούς στο πρόγραμμα “Out of Eden”, οδηγώντας τους μαθητές σε ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ της τέχνης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές στην Ελλάδα προχώρησαν σε συνδέσεις ανάμεσα στις φωτογραφίες του Salorek και σε όψεις της ελληνικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα διαφωτιστική ως προς αυτές τις συνδέσεις είναι η περίπτωση μιας μαθήτριας που στις φωτογραφίες του Salorek εντόπισε ομοιότητες στον τρόπο ζωής εικονιζόμενων ανθρώπων με τους Ρομά που κατοικούν στην Ελλάδα. Παρομοίως, ένας άλλος μαθητής προσχολικής εκπαίδευσης εντόπισε ομοιότητες μεταξύ τοποθεσιών φωτογραφιών του Salorek και του λιμανιού του Πειραιά. Ως εκ τούτου, οι μαθητές αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες μέσω των περίπλοκων αυτών συνδέσεων που καλούνται να πραγματοποιήσουν (Salmon, 2018).

Συνολικότερα, μέσω του προγράμματος OutofEden οι μαθητές μιμούνται ως ένα βαθμό τη συλλογιστική του Salorek καθώς αυτός εξετάζει την πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Έτσι, οι μαθητές ανακαλύπτουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, διερευνούν την γειτονιά τους και εξετάζουν ζητήματα σημαντικότητας για την παγκόσμια κοινότητα. Επομένως, μέσω του προγράμματος “Out of Eden” οι μαθητές προσχολικής ηλικίας προχωρούν σε συνδέσεις ανάμεσα στο συλλογικό τους παρελθόν, παρόν και μέλλον (Salmon, 2018).

Μια άλλη κατηγορία ευεργετημάτων μέσω του προγράμματος “Out of Eden” αφορά τις θετικές επιδράσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών. Μέσω του προγράμματος “Out of Eden” οι μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους, δείχνοντας κατανόηση ως προς πτυχές της διαδρομής του Salorek, αλλά και ως προς τα βιώματα συμμετεχόντων από άλλες περιοχές της γης. Επιπλέον, οι μαθητές του προγράμματος αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς ακούν προσεκτικά τους άλλους και αλληλεπιδρούν με αυτούς στο πλαίσιο του προγράμματος (Salmon, 2018).

Τέλος, ένα άλλο όφελος του συγκεκριμένου προγράμματος σχετίζεται με τη γονική εμπλοκή. Η γονική εμπλοκή είναι αναγκαία για την τέλεση ορισμένων εκ των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Για παράδειγμα, σε μια εκ των δραστηριοτήτων του οι μαθητές καλούνται να κάνουν μια βόλτα στη γειτονιά τους και να παρατηρήσουν

ανθρώπους και πράγματα κατά τρόπο όμοιο με τον Salorek. Καθώς η δραστηριότητα αυτή προϋποθέτει τη βοήθεια του γονέα, μέσω του προγράμματος αναπτύσσονται ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών λόγω της γονικής εμπλοκής στο πρόγραμμα. Η συμβολή των γονέων δεν οφείλει να θεωρηθεί μόνο ως η απλή ενίσχυση και επιτήρηση της συμμετοχής του μαθητή στο πρόγραμμα. Αντίθετα, οι γονείς παραθέτουν τις απόψεις τους για τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας από πλευράς τους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επαφής, αλληλεπίδρασης και κατανόησης (Salmon, 2018).

3. Ειδικό μέρος

3.1 Στόχος

Στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση της αποτίμησης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα “Out of Eden” σχετικά με επιμέρους πτυχές του.

3.2 Σχεδιασμός μελέτης

Η παρούσα μελέτη ήταν συγχρονική και ποσοτική. Η ποσοτική μελέτη αποτελεί μια ενδεδειγμένη προσέγγιση για την εξαγωγή μιας στατιστικού χαρακτήρα συμπερασματολογίας από μια έρευνα, (Rodson, 2002), (Babbie, 2013). Στην παρούσα περίπτωση πρόθεση κατά το σχεδιασμό της μελέτης ήταν η διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ επιμέρους υπο-ομάδων της έρευνας. Ως εκ τούτου, η χρήση της ποσοτικής προσέγγισης θεωρήθηκε ως επιβεβλημένη. Στις ποσοτικές μελέτες, μια ιδιαίτερα συχνή επιλογή είναι ο συγχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός. Ο συγχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός βασίζεται στην εξέταση ενός ζητήματος σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Robson, 2002). Στην παρούσα περίπτωση θεωρήθηκε πως ο ερευνητικός σχεδιασμός δεν θα οδηγούσε σε ουσιωδώς ποιοτικότερα ευρήματα αν ήταν προοπτικός, δηλαδή αν παρακολουθούσε το φαινόμενο κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Άλλωστε, στόχος της μελέτης ήταν η εξέταση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών για προγενέστερες εμπειρίες τους κατά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Κατά συνέπεια, ο συγχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός θεωρήθηκε πως ήταν σε σύμπλευση με το στόχο της έρευνας.

3.3 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα “Out of Eden”. Μια ομάδα συμμετεχόντων εργαζόταν στην Ελλάδα, ενώ μια άλλη στο εξωτερικό. Και στις δύο ομάδες δεν τέθηκαν κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού με στόχο τη συμπερίληψη ενός δείγματος όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικού του ευρύτερου πληθυσμού στόχου που εξετάστηκε, δηλαδή των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα “Out of Eden”.

3.3 Μετρήσεις

Οι μετρήσεις προς τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Οι μετρήσεις συμπεριέλαβαν τόσο κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα, όσο και ερωτήσεις ως προς την αποτίμηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα.

3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα της παρούσας μελέτης συμπεριέλαβαν το φύλο (Άντρας/ Γυναίκα), την οικογενειακή κατάσταση (Ανύπαντρος-η/ Παντρεμένος-η/ Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α), τον αριθμό παιδιών, το εκπαιδευτικό επίπεδο (Τεχνικό ΕΠΑΛ/ Ιδιωτικό ΙΕΚ/ ΤΕΙ/ ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/ Διδακτορικός τίτλος σπουδών), την έναρξη του προγράμματος πριν ή μετά τη 02.02.2019 (ναι/ όχι) και τα έτη προϋπηρεσίας. Τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα στα ελληνικά και στα αγγλικά παρατίθενται στο Παράρτημα 1 και 2 αντίστοιχα.

3.3.2 Μετρήσεις για την αποτίμηση του προγράμματος

Η αποτίμηση των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα μελετήθηκε μέσω ενός σχετικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς 13 ερωτήσεων. Οι απαντήσεις της εκάστοτε ερώτησης λάμβανανε τιμές από 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου είχε εύρος τιμών από 12 έως 60. Υψηλές τιμές αντανακλούσαν θετικές αντιλήψεις. Η ελληνική και αγγλική εκδοχή του ερωτηματολογίου παρατίθενται στο Παράρτημα 1 και 2 αντίστοιχα.

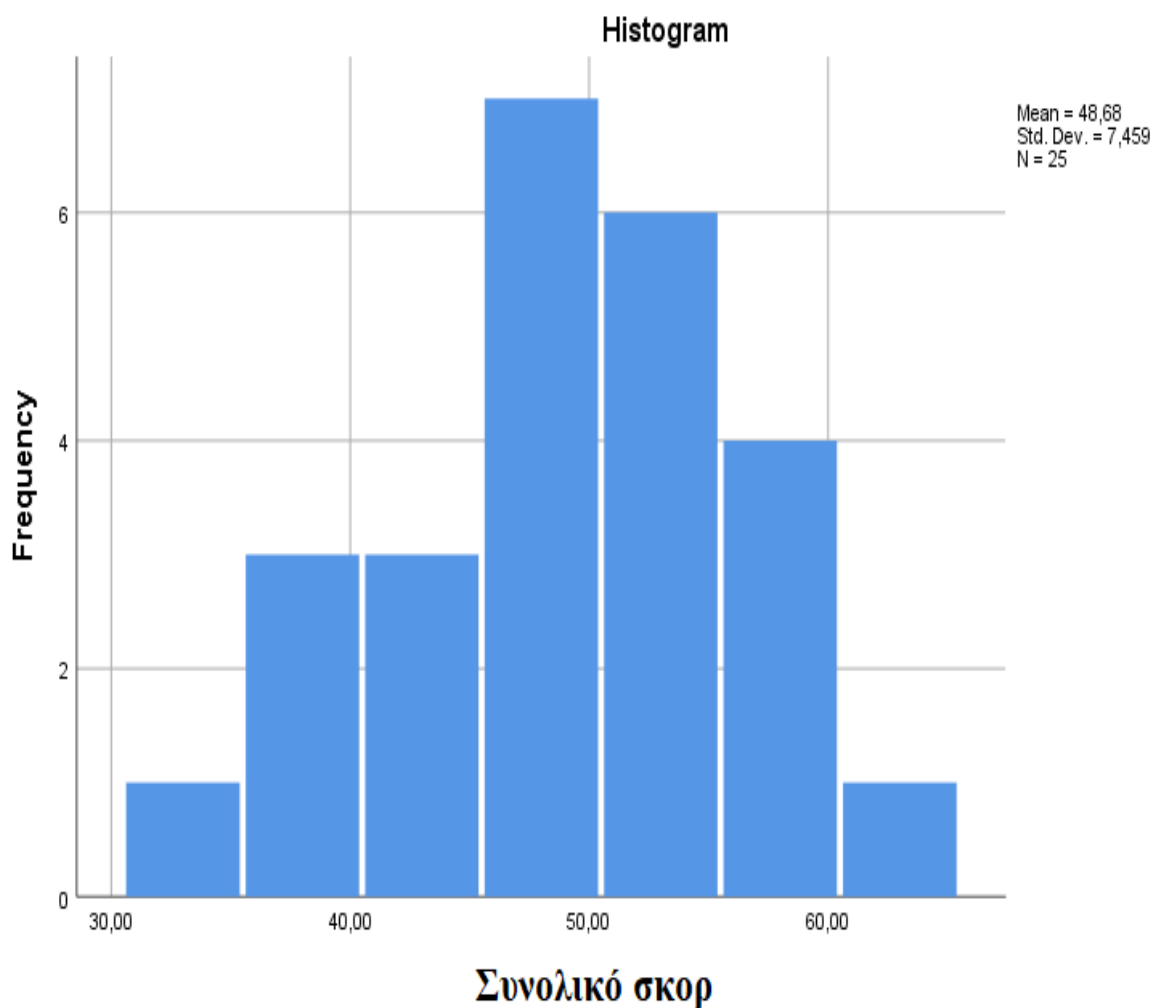
3.3.3 Διαδικασία

Οι μετρήσεις χορηγήθηκαν μέσω του διαδικτύου σε ένα δείγμα 26 εκπαιδευτικών σταθμών προσχολικής αγωγής. Το σύνολο των μετρήσεων πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα του Απριλίου και του Μαΐου του 2019. Σε όλους τους συμμετέχοντες τονίστηκε προ της συμπερίληψής τους ο εθελοντικός χαρακτήρας της μελέτης και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων κατά την υλοποίηση της έρευνας.

3.3.4 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS για Windows (έκδοση 25). Αρχικώς, μέσω περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα της μελέτης. Για τις κατηγορικές μεταβλητές ο σχετικός υπολογισμός πραγματοποιήθηκε μέσω απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό, ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του συνολικού σκορ του εργαλείου μέτρησης. Ο έλεγχος αυτός παρατίθεται στο γράφημα 1.

Γράφημα 1. Το ιστόγραμμα του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου



Όπως διαπιστώνεται από το ιστόγραμμα, η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων ήταν κανονική. Η κανονικότητα του συνολικού σκορ του εργαλείου μέτρησης εξετάστηκε και μέσω δύο επιπλέον τρόπων. Ο πρώτος τρόπος ήταν η μελέτη της ασυμμετρίας και της κύρτωσης, όπου τιμές ± 1.96 καταδεικνύουν την ύπαρξη κανονικότητας, ενώ τιμές εκτός αυτού του ορίου την απουσία κανονικότητας (Kim, 2013). Στην παρούσα περίπτωση οι τιμές της ασυμμετρίας ήταν -0.305 και της κύρτωσης -0.470 . Ως εκ τούτου, η μελέτη της κανονικότητας με αυτόν τον τρόπο κατέδειξε απουσία παραβίασής της.

Ο δεύτερος τρόπος ήταν ο έλεγχος Shapiro-Wilk. Όπως επισημαίνει ο Γναρδέλλης (2003), σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα δείγμα είναι μικρότερο των 30 συμμετεχόντων, όπως στην παρούσα περίπτωση, ο ενδεδειγμένος έλεγχος της κανονικότητας είναι όχι ο Kolmogorov-Smirnov, αλλά ο Shapiro-Wilk. Κατά συνέπεια, πραγματοποιήθηκε ο συγκεκριμένος έλεγχος με στόχο τη διερεύνηση της κανονικότητας

των τιμών του εργαλείου μέτρησης. Όπως διαπιστώθηκε από το σχετικό έλεγχο, δεν υπήρχε παραβίαση της κανονικότητας της κατανομής ($r=0.909$).

Με βάση τα ανωτέρω, και οι τρεις επιμέρους έλεγχοι κατέδειξαν τη μη παραβίαση της κανονικότητας της κατανομής. Ωστόσο, για τις συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και των εκπαιδευτικών από το εξωτερικό εφαρμόστηκαν μη παραμετρικές αναλύσεις, αφού τα εξαιρετικά μικρά δείγματα, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών από το εξωτερικό ($N=4$), καθιστούν ανέφικτη τη χρήση παραμετρικών μεθόδων.

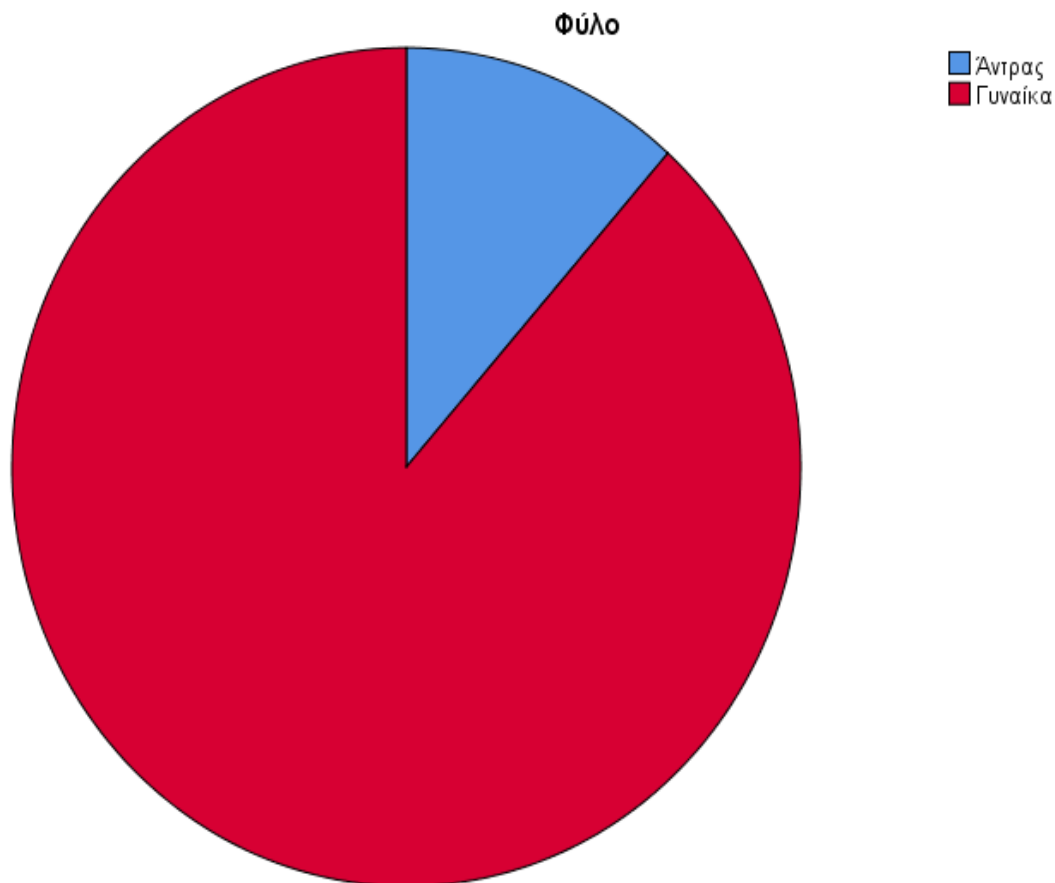
Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Για τις δίτιμες κατηγορικές μεταβλητές, η επαγωγική ανάλυση πραγματοποιήθηκε βάσει ελέγχου Independent tSamplesT-test, με την εξαίρεση των ελέγχων των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και των εκπαιδευτικών από το εξωτερικό, όπου πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Στην περίπτωση των μεταβλητών με περισσότερες από 2 κατηγορίες υπαγωγής, εφαρμόστηκε ο έλεγχος One-Way Anova, με post-hoc έλεγχο Bonferroni στις περιπτώσεις των στατιστικά σημαντικών σχέσεων. Η εσωτερική συγκρότηση του εργαλείου μέτρησης ελέγχθηκε μέσω του δείκτη α του (Cronbach, 1951). Ο δείκτης α ήταν 0.87. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

3.4 Αποτελέσματα

3.4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής

Ως προς την κατανομή του φύλου εντός του εξεταζόμενου δείγματος, 3 συμμετέχοντες (11.5%) ήταν άντρες και 23 συμμετέχοντες (88.5%) ήταν γυναίκες. Η διαφοροποίηση του φύλου στο εξεταζόμενο δείγμα παρατίθεται και στο γράφημα 2.

Γράφημα 2. Η διαφοροποίηση του φύλου στο δείγμα της έρευνας



Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή της ηλικιακής ομάδας των ατόμων της μελέτης. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, η υψηλότερη τιμή ήταν αυτή των ατόμων ηλικίας 40-49 ετών (34.6%), ακολουθούμενοι από τα άτομα ηλικίας 30-39 ετών (30.8%). Μικρότερα ποσοστά καταγράφηκαν για τα άτομα ηλικίας 50-59 ετών (19.2%) και 20-29 ετών (15.4%).

Πίνακας 1. Η κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων		
	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
20-29 ετών	4	15,4
30-39 ετών	8	30,8
40-49 ετών	9	34,6
50-59 ετών	5	19,2
Σύνολο	26	100,0

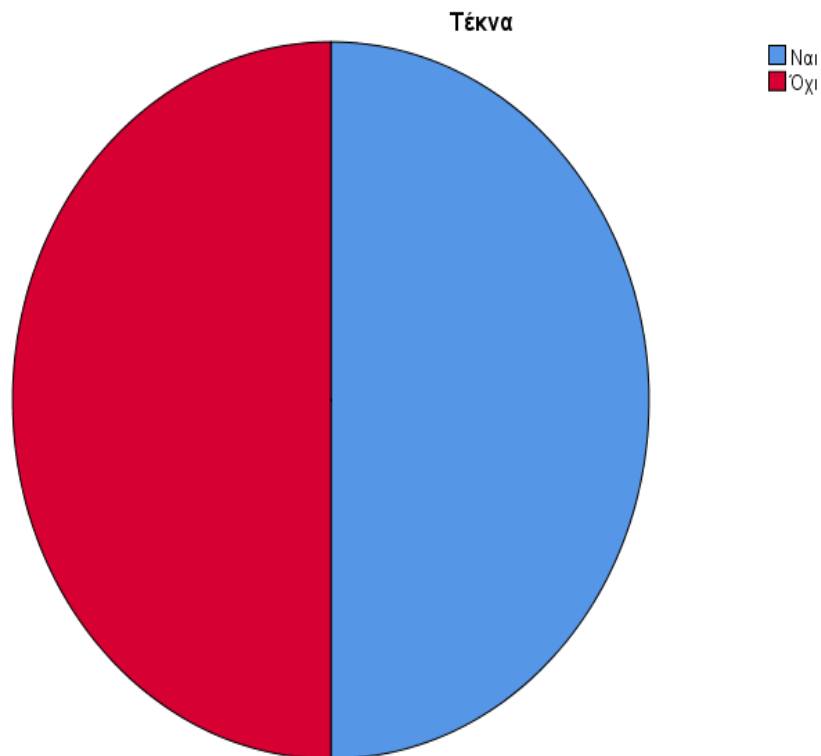
Ως προς την κατανομή της οικογενειακής κατάστασης, αυτή παρατίθεται στο γράφημα 3. Όπως διαπιστώνεται από το γράφημα, 34.6% των συμμετεχόντων (N=9) ήταν άγαμοι και 65.4% (N=17) ήταν έγγαμοι. Οι διαφορές αυτές παρατίθενται και στο κάτωθι γράφημα.

Γράφημα 3. Η οικογενειακή κατάσταση των ατόμων της μελέτης



Σχετικά με τη κατανομή της ύπαρξης ή όχι παιδιών, αυτή παρατίθεται στο γράφημα 4. Όπως διαπιστώνεται και εκ του γραφήματος, υπήρχε μια ισοκατανομή αυτών που είχαν και αυτών που δεν είχαν παιδιά εντός του εξεταζόμενου δείγματος.

Γράφημα 4. Η ύπαρξη ή όχι παιδιών εντός του εξεταζόμενου δείγματος



Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, η περιγραφική ανάλυσή του παρατίθεται στον πίνακα 2. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, οι απόφοιτοι ΑΕΙ αποτελούσαν τη μεγαλύτερη αναλογικά ομάδα (38.5%).

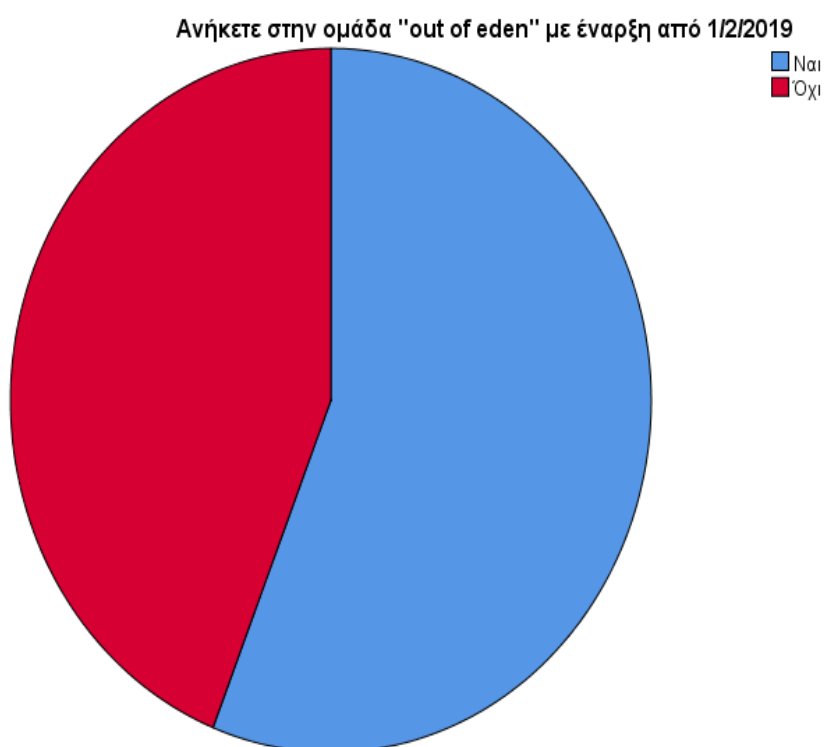
Πίνακας 2. Η κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων		
	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
ΤΕΙ	1	3,8
ΑΤΕΙ	5	19,2
ΑΕΙ	10	38,5
Μεταπτυχιακό	6	23,1
Τεχνικό ΕΠΑΛ	3	11,5
Ιδιωτικό ΙΕΚ	1	3,8
Σύνολο	26	100,0

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή του χρόνου προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων της μελέτης. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχε κάποια κεντρική τάση, αφού η μέγιστη τιμή, δηλαδή αυτή των συμμετεχόντων με 11-15 έτη προϋπηρεσίας, συγκέντρωσε το 23.1% των απαντήσεων, ενώ η μικρότερη τιμή, αυτή των συμμετεχόντων με 26 ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, το 7.7% των απαντήσεων

Πίνακας 3. Η κατανομή του χρόνου προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων		
	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
0-5 έτη	4	15,4
6-10 έτη	4	15,4
11-15 έτη	6	23,1
16-20 έτη	5	19,2
21-25 έτη	5	19,2
26+ έτη	2	7,7
Σύνολο	26	100,0

Στο γράφημα 5 παρατίθεται η συμμετοχή στο πρόγραμμα με ημερομηνία έναρξης από 01.02.2019 ή όχι. Όπως διαπιστώνεται και εκ του γραφήματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε συμμετοχή στο πρόγραμμα με έναρξη από 01.02.2019 (53.8%, N=56), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό είχε συμμετοχή με έναρξη προ αυτής της ημερομηνίας (42.3%, N=44%).

Γράφημα 5. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα με έναρξη 01.02.2019



Τέλος, ως προς τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού σκορ του εργαλείου μέτρησης, που ήταν και η μόνη ποσοτική μεταβλητή, η μέση τιμή ήταν 48.68, με τυπική απόκλιση 7.46. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση ανά ερώτηση παρατίθεται στον πίνακα 4. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, η μέση τιμή των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερη του 2.5, κάτι που οφείλει να οδηγήσει σε θετική αποτίμηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα.

Πίνακας 4. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων του εργαλείου μέτρησης		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αξιολογείτε την ανταπόκρισή σας στην υλοποίηση του προγράμματος	3.28	1.173
Αξιολογείτε το βαθμό επίτευξης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των walkingpartners	3.20	0.913
Αξιολογείτε το βαθμό ύπαρξης σύνδεσης διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων της ζωής των walkingpartners	3.20	0.816
Τα τεχνολογικά μέσα του προγράμματος είναι προσβάσιμα	3.84	0.800
Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής αγωγής μπορούν βάσει των γνώσεων τους να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα	3.80	0.913
Οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα "OutofEden"	3.88	0.971
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του εξωτερικού είναι εύκολη	3.48	0.963
Η συνεργασία με τους	3.88	0.881

εκπαιδευτικούς του εξωτερικού είναι εποικοδομητική		
Θεωρώ ότι θα μπορούσε να γενικευθεί η χρήση του προγράμματος “OutofEden”	4.00	0.957
Θεωρώ πως μέσω του προγράμματος αυξάνονται οι γνώσεις των μαθητών	4.12	0.881
Μέσω του προγράμματος αναπτύσσεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που μετέχουν σε αυτό	3.96	0.841
Το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη μείωση των στερεοτύπων για το διαφορετικό	4.04	0.889
Η δαπάνη πόρων και χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος είναι κάτι που αξίζει	4.00	0.913

3.4.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής

Ως προς τις διαφυλικές διαφορές εν σχέση με το συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης, αυτές παρατίθενται στον πίνακα 5. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι γυναίκες είχαν μεν υψηλότερες τιμές από τους άντρες, χωρίς όμως οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές. Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 5. Οι διαφυλικές διαφορές στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου					
	Φύλο:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	ρ
Συνολικό σκορ	Άντρας	3	43,67	9,71	0.222
	Γυναίκα	22	49,36	7,10	

Ως προς την επίδραση της ηλικιακής ομάδας, αυτή παρουσιάζεται στον πίνακα 6. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η ηλικιακή ομάδα δεν είχε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των τιμών του εργαλείου μέτρησης. Ωστόσο, η μη διαφορά ήταν αρκετά οριακή ($p=0.073$).

Πίνακας 6. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
20-29 ετών	4	42,50	8,26	0.073
30-39 ετών	8	50,12	5,89	
40-49 ετών	9	52,22	5,38	
50-59 ετών	4	44,00	9,76	
Σύνολο	25	48,68	7,45	

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η επίδραση της ύπαρξης παιδιών στο συνολικό σκορ του εργαλείου μέτρησης. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, όσοι είχαν

παιδιά είχαν και θετικότερη αποτίμηση για το πρόγραμμα. Παρ' όλα αυτά, η διαφορά αυτή ήταν απολύτως οριακή ($p=0.068$).

Πίνακας 7. Η επίδραση της ύπαρξης παιδιών στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου

	Τέκνα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Συνολικό σκορ	Ναι	12	51,50	6,77	0.068
	Όχι	13	46,07	7,34	

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται η επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση τις επιμέρους τιμές του εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων της έρευνας.

Πίνακας 8. Η επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
ΑΤΕΙ	5	52,80	3,83	0.468
ΑΕΙ	10	47,80	5,71	
Μεταπτυχιακός	6	47,33	11,60	
Τεχνικό ΕΠΑΛ	3	50,66	7,09	
Ιδιωτικό ΙΕΚ	1	39,00	.	
Σύνολο	25	48,68	7,45	

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ομάδες με διαφορετικό χρόνο προϋπηρεσίας

Πίνακας 9. Η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
0-5 έτη	4	45,25	11,14	0.767
6-10 έτη	4	47,25	1,50	
11-15 έτη	6	48,66	7,39	
16-20 έτη	5	50,40	9,31	
21-25 έτη	5	49,00	6,67	
26+ έτη	1	58,00	.	
Σύνολο	25	48,68	7,45	

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται η επίδραση της έναρξης προ ή μετά τη 01.02.2019 στις τιμές του εργαλείο μέτρησης. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, όσοι είχαν ξεκινήσει το πρόγραμμα μετά από αυτή την ημερομηνία είχαν και μια θετικότερη αποτίμηση. Μάλιστα, η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0.007$).

Πίνακας 10. Η επίδραση της έναρξης προ ή μετά τη 01.02.2019 στο συνολικό σκορ του

ερωτηματολογίου					
	Έναρξη από 1/2/2019	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Συνολικό σκορ	Ναι	14	52,07	6,00	0.007
	Όχι	11	44,36	7,07	

Ως προς την επίδραση της χώρας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 11 οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα είχαν θετικότερες αντιλήψεις. Παρ' όλα αυτά, οι διαφορές των δύο ομάδων ήταν μη στατιστικά σημαντικές, αν και αρκετά οριακές ($p=0.081$).

Πίνακας 11. Η επίδραση της χώρας των εκπαιδευτικών στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου					
	Χώρα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Συνολικό σκορ	Ελλάδα	25	49,76	7,36	0.081
	Εξωτερικό	4	43,00	5,71	

4. Συζήτηση

4.1 Συνοπτική επισκόπηση και θεωρητική απόδοση των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οφείλουν να εξαχθούν ορισμένα κεντρικά ευρήματα από την παρούσα έρευνα. Αρχικώς, φαίνεται πως παράγοντες όπως η χώρα των εκπαιδευτικών, το φύλο τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, η ύπαρξη παιδιών και η ηλικιακή ομάδα τους ομάδα δεν είχαν κάποια επίδραση στην αντίληψή τους για το πρόγραμμα Out of Eden. Η απουσία διαφορών με βάση αυτούς τους παράγοντες οφείλει να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σε γενικές γραμμές κοινή μεταξύ τους αντίληψη για το πρόγραμμα και πως το ίδιο το πρόγραμμα και όχι τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για αυτό. Μάλιστα, η απουσία διαφορών οφείλει να αποτιμηθεί θετικά, καθώς καταδεικνύει την απουσία ορισμένων αναγκαίων παραγόντων (π.χ. χρόνια προϋπηρεσίας) που αποτελούν προϋπόθεση της αποτελεσματικής συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Ένα δεύτερο εύρημα αφορά τη θετικότερη αποτίμηση για το πρόγραμμα από πλευράς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό μετά τις 01.02.2019. Το εύρημα αυτό επιδέχεται πολλών διαφορετικών επεξηγήσεων. Αρχικώς, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η αποτίμηση είναι θετικότερη ως απόρροια μιας διαρκούς βελτίωσης του προγράμματος κατά μήκος του χρόνου. Με βάση την επεξήγηση αυτή, η διαφορά των δύο ομάδων οφείλει να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα αντικειμενικών μεταβολών του περιεχομένου του προγράμματος. Μια άλλη επεξήγηση της διαφοράς αυτής θα μπορούσε να αφορά την απώλεια του ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα ή τη διαπίστωση εμποδίων κατά μήκος της παρακολούθησης αυτού. Κατά την επεξήγηση αυτή, η αντίληψη διαμορφώνεται από υποκειμενικά αντιλαμβανόμενους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση, το εύρημα αυτό οφείλει να μας οδηγήσει στη διαπίστωση πως εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συμμετοχή στο πρόγραμμα το αποτιμούν λιγότερο θετικά σε σχέση με τους υπολοίπους.

Ένα τρίτο εύρημα της στατιστικής ανάλυσης αφορά τη θετική σε γενικές γραμμές αποτίμηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Out of Eden. Η θετική αυτή αποτίμηση καταδεικνύεται από το ότι σε όλες τις απαντήσεις η μέση τιμή των συμμετεχόντων ήταν υψηλότερη του μέσου όρου της κλίμακας, με σχετικά μικρή μάλιστα τυπική απόκλιση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα φαίνεται να έχουν μια θετική αποτίμηση για αυτό.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ανωτέρω, οφείλει να επισημανθεί μια σειρά περιορισμών ως προς τα ευρήματα και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικώς, ένας ιδιαίτερα βασικός περιορισμός της μελέτης αφορά το μικρό μέγεθος δείγματος που συμπεριλήφθηκε. Από μεθοδολογικής απόψεως, το μικρό μέγεθος δείγματος οδηγεί ιδιαίτερα συχνά σε σφάλμα τύπου I, δηλαδή σε εσφαλμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (Γραρδέλλης, 2003). Παρ' ότι στην παρούσα έρευνα η μόνη περίπτωση που διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν αυτή μεταξύ των όσων η συμμετοχή χρονοθετείται μετά την 01.02.2019 και των υπολοίπων, ο περιορισμός αυτός είναι αδιαμφισβήτητος. Ένας άλλος περιορισμός που απορρέει από το μικρό μέγεθος δείγματος αφορά το χαμηλό αριθμό ατόμων σε ορισμένες εκ των υπο-ομάδων που αναλύθηκαν. Για παράδειγμα, μόλις 4 συμμετέχοντες είχαν χρόνο προϋπηρεσίας από 0 έως 5 έτη. Έτσι, σε ορισμένες υπό-ομάδες ο μικρός αριθμός ατόμων που συμπεριλήφθηκαν παρεμποδίζει την αξιόπιστη ανάλυση των αποτελεσμάτων για αυτές. Ως εκ τούτου, το μικρό μέγεθος δείγματος συνιστά έναν ιδιαίτερα βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας.

Ένας δεύτερος περιορισμός της παρούσας εργασίας αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος συμπεριλήφθηκε. Από μια σκοπιά αμιγώς μεθοδολογική, προκειμένου τα αποτελέσματα μιας έρευνας να είναι γενικεύσιμα οφείλει να διασφαλίζεται πως ο πληθυσμός που μελετάται είναι αντιπροσωπευτικός του ευρύτερου πληθυσμού-στόχου όπου επιχειρείται να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Rodson, 2002).

Κατά συνέπεια, εάν επομένως το δείγμα της μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα Out of Eden, ο πληθυσμός-στόχος στον οποίο επιχειρήθηκε η γενίκευση των ευρημάτων αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, καθώς το δείγμα της μελέτης ήταν ένα δείγμα ευκολίας, η αντιπροσωπευτικότητά του προς τον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο της έρευνας, δηλαδή ως προς τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα Out of Eden, δεν είναι διασφαλισμένη.

4.3 Προτάσεις για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος Out of Eden

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσαν να διατυπωθούν δύο κεντρικές προτάσεις για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος Out of Eden. Αρχικώς, παρά τη θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα οι λιγότερο θετικές αντιλήψεις αφορούσαν το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των WalkingPartners (Μέση τιμή 3.20). Κατά συνέπεια, ενδεχομένως οι υπεύθυνοι του προγράμματος να οφείλουν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη τρόπων μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των Walking Partners, προς όφελος της συνολικότερης βελτίωσης του προγράμματος.

Μια δεύτερη πρόταση για τους υπεύθυνους του προγράμματος Out of Eden αφορά την αναγκαιότητα διατήρησης του ενδιαφέροντος και υπέρβασης πιθανών εμποδίων για όσους συμμετέχουν επί μακρόν στο πρόγραμμα. Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως όσοι είχαν έναρξη συμμετοχής πριν τις 01.02.2019 είχαν και λιγότερο θετική αντίληψη για το πρόγραμμα, κάτι που, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, ενδεχομένως να καταδεικνύει ένα φθίνον ενδιαφέρον κατά μήκος του χρόνου. Κατά συνέπεια, οι υπεύθυνοι του προγράμματος οφείλουν να αναζητήσουν τρόπους με βάση τους οποίους θα διατηρείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κατά μήκος της πορείας υλοποίησής του.

Μια τρίτη πρόταση αφορά την αναγκαιότητα περαιτέρω εφαρμογής του προγράμματος στην προσχολική αγωγή. Η θετική αποτίμηση του προγράμματος και η απουσία κάποιας πτυχής όπου να διαπιστώνεται σημαντική αδυναμία αναδεικνύει την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος σε περισσότερα σχολεία, αφού πρόκειται για ένα πρόγραμμα εύληπτο και θετικά αποτιμώμενο από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο

ενδεχομένως να συνεπάγεται και ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις για τους μαθητές. Επομένως, η υλοποίηση του προγράμματος οφείλει να επεκταθεί σε περισσότερες σχολικές μονάδες.

4.4 Προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα

Μια πρώτη πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες έχει να κάνει με το ερωτηματολόγιο αυτόαναφοράς που χρησιμοποιήθηκε. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, ο δείκτης α του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν 0.87, με τιμές άνω του 0.70 να καταδεικνύουν την αποδεκτή εσωτερική συγκρότηση ενός εργαλείου έρευνας, οδηγώντας στη διαπίστωση πως οι επιμέρους ερωτήσεις του μετρούν ένα ενιαίο φαινόμενο (Σταλίκας, Τριβίλα, & Ρούσση, 2012). Κατά συνέπεια, το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης φαίνεται να συνιστά ένα αξιόπιστο εργαλείο έρευνας, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από άλλους μελετητές που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Out of Eden.

Μια επιπρόσθετη πρόταση αφορά τη διενέργεια ποιοτικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι ποιοτικές έρευνες συνιστούν μια πιο ενδεδειγμένη προσέγγιση έρευνας για τη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών (Babbie, 2013). Επομένως, η ποιοτική μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Out of Eden ενδεχομένως να μπορεί να καταδειχθεί με αποτελεσματικότερο τρόπο μέσω ποιοτικών ερευνών παρά με μελέτες που χρησιμοποιούν την ποσοτική προσέγγιση.

Μια άλλη πρόταση για τις μελλοντικές μελέτες θα μπορούσε να αφορά τη μελέτη της επίδρασης του προγράμματος Out of Eden στην επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη εκπαίδευση η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μετά την ανάληψη των επαγγελματικών του καθηκόντων θεωρείται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kalatzis & Core, B., 2013). Επομένως, η μελέτη αυτών των επιδράσεων στους εκπαιδευτικούς της έρευνας ενδεχομένως να έχει ιδιαίτερη αξία και να οφείλει να μελετηθεί από μελλοντικές έρευνες.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, φαίνεται πως μια πληθώρα διαφορετικών παραγόντων όπως η χώρα των εκπαιδευτικών, η ηλικία, το φύλο τους, τα έτη προϋπηρεσίας, η ύπαρξη παιδιών και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο δεν επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων έναντι του προγράμματος Out of Eden. Ως εκ τούτου, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα είναι σε γενικές γραμμές κοινή και μάλιστα θετική, αφού σε όλες τις ερωτήσεις η μέση τιμή ήταν μεγαλύτερη του 2.50. Η μόνη διαφοροποίηση με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν ξεκινήσει το πρόγραμμα μετά τις 02.05.2019, κάτι που οφείλει να μας οδηγήσει στη διαπίστωση πως κατά μήκος του χρόνου η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα φθίνει.

Συνολικότερα, η παρούσα έρευνα αντιμετωπίζει μια σειρά περιορισμών, με κυριότερο το μικρό μέγεθος δείγματος, οι οποίοι παρεμποδίζουν την αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Η διενέργεια μελλοντικών ερευνών, κυρίως με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, φαίνεται πως είναι επιτακτική για την περαιτέρω εξέταση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Out of Eden. Σε κάθε περίπτωση, η λιγότερο θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν πριν τις 01.02.2019 για το πρόγραμμα είναι ένα εύρημα που οφείλει να συγκεντρώσει την προσοχή των υπεύθυνων για την υλοποίηση του προγράμματος.

Αναφορές

- Ross, T. W., Bailey, G. D., & Ribble, M. S. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with technology* , σσ. 32(1), 6.
- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*.
- Aldyidge, J. S. (1997). Examining contributions of child development theories to early childhood education. *College Student Journal* , σσ. 31, 453-459.
- Alexander, R. (2010). Children, their word, their education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research* , σσ. 52(3), 368-420.
- Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., & Zejo, A. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review* . , σσ. 37(1), 74.
- Babbie, E. R. (2013). *The basics of social reserch*. Cengage Learning.
- Bailey, J. D. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early interventio and preschool programs. *Journal of Early intervention* . , σσ. 24(1), 1-14.
- Beadie, N. (2016). War, education andstate formation: problems of territorial and political integration in the United States. *Paedagogica historica* , σσ. 52(1-2), 58-75.
- Belt, D., & South, J. (2015). Slow Journalism and the Out of Eden Walk. *Digital Journalism*. σσ. 4(4), 547-562.
- Berkey-Gerand, M. (2009, 07). "Tracking the 'Slow Journalism'" Movement. Ανάκτηση April 01, 2019, από <http://markberkerygerard.com/2009/07>
- Berry, J. W. (1998). *Acculturative stress*. In P.B. Organista & K.M. Chum (Eds.), *Readings in Ethnic Psychology (pp 117-122)*. London: Taylor and Francis/Routledge.

- Berry, J. W. (1999). *Intercultural relations in plural societies*. *Canadian Psychology*, 40, 12-21.
- Blaisdell, B. (2016). Schools as racial spaces: Understanding resisting structural racism. *International Journal of Qualitative Studies in Education* , σσ. 29(2), 248-272.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review* , σσ. 465-480.
- Brim, O. (1975). Monitoring the ecology of development. Proceedings of the American Philosophical Society. Στο O. Brim, *Childhood social indicators* (σσ. τομ. 119, σ. 413-418). San Francisco: American Philosophical Society.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *The ecology of developmental processes*. Στο R.M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology (τομ. 1: Theoretical models of human development)*. . New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Annals of Child Development. *Ecological systems theory*. , σσ. 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* , σσ. 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Cambridge, MA: Harvard University Press* .
- Cattanach, A. (1995). *Drama and play therapy with young children*. *The Arts In Psychotherapy*.
- Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. (Unpublished Doctoral dissertation), University of British Columbia. . University of British Columbia.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of testw. *Psychometrika* (16), σσ. 279-334.
- Cultural Citizenship and cosmopolitan Practice: Global Youth Communicate online *English Education* 442331-367
- Duraisingh, L. D. (2016, Μάϊος). *OYT OF EDEN LEARN: AN INNOVATIVE MODEL FOR PROMOTING CROSS-CULTURAL INQUIRY AND EXCHANGE* . Ανάκτηση Δεκέμβριος Σάββατο, 2018, από <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Out%20of%20Eden%20Learn%20white%20paper%20May%202016%20%28with%20links%29%281%29.pdf>
- Eden, O. o. (2019). Ανάκτηση 03 20, 2019, από <http://www.pz.harvard.edu/projects/out-of-eden-learn>

- Epstein, A. S. (2015). Using technology appropriately in the preschool classroom. *Exchange Focus* , σσ. 28(1), 1-9.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Shuffolk: Triad/Granada.
- Fennes, H. &. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Weidenfeld & Nicolson.
- Ford, D. Y. (2013). Multicultural issues: Gifted underrepresentation and prejudice- Learning from Allport and Merton. *Gifted child Today* , σσ. 36(1), 62-67.
- Freiberg, H., & Stein, T.A. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments in H.J. Freiberg, (Ed.), .r. School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falme.
- Fruchter, N. (1992). *New Directions in Parent Involvement*. Washington: Academy for Educational Development.
- Gage, B. (2003). *Teaching citizenship and sosial responsibility. Childhood Education, 80 (2), 84-C*.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Cornell Press.
- Hartle, L. (2006, March). What do preschool teachers need to be successful with technology. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* , σσ. 4251-4253.
- Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on peschool children's developmental gains. *Journal of computing in chilhood education* , σσ. 3(1), 15-30.
- Hogg, M. &. (2008). *Social Psychology*. Pearson Education Limited.
- Howard, V. &. (n.d.).
- Howard, V. A. (1970). Bulletin of the Council for Research in Music Education. *Harvard Project Zero: AFresh Look at Art Education.* , σσ. 1-14.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hull, G. A. (2010). Cultural citizenship and cosmopolitan practice: Global youth communicate online. Στο *English Education* (σσ. 42 (4), 331-367).
- Jenson, J. (2012). Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challengers. *Resigning citizenship regimes after neoliberalism: moving towards social investment.* , σσ. 61-87.
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today-The world-citizen of tomorrow?. *International Joyrnal of Early Childhood* , σσ. 41(2), 79.

- Kalatzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kalogeraki, S. (2009). The divergence hypothesis in modernization theory across three European countries: the UK, Sweden and Greece. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research* , σσ. 1(1), 161-178.
- Kessler, S. (1991). Alternative perspectives on early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly* , σσ. 6, 183-197.
- Lappalainen, P. A. (2004). They Say it's a Cultural Matter: gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal* , σσ. 3(3), 642-656.
- Lavan, M. P. (2016). *Cosmopolitanism and empire: universal rulers, local elites, and cultural integration in the ancient Near East and Mediterranean*. Oxford University Press.
- Llorens, F. M. (2001). *Birds of a feather: Homophily in social networks*. Ann.
- Llorens, F., Molina, R., Compan, P., & Satorre, R. (2014). Technological ecosystem for open education. *Smart digital futures* , σσ. 262, 706-715.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School psychology review*, (σσ. 28(3),395).
- Marshall, M. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Buckingham: Open University Press.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). BIRDS OF A FEATHER: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology* , σσ. 415-444.
- McRobbie. (2000). *Feminism and youth culture* (2 εκδ.). New York: Routledge.
- MickDodson. (1993). *Annual Report of the Aboriginal and Torres Strait Islander Social Justice*.
- Mossberger, K. (2011). Digital Citizenship- The Internet, Society and Participation. . *The 19th International Conference on Industrial Engineering and Engineering*, (σ. 742).
- n, L. M.-L. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology* , σσ. 27 (1), 415-444.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the Knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy* , σσ. 20(3), 313-345.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., & Stephen, C. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education* , σσ. 59(1), 30-37.
- Project Zero. (2018, Δεκέμβριος Τρίτη). Ανάκτηση από <http://www.pz.harvard.edu/>
- Project Zero. (2017-2018). *Annual Report*. Harvard Graduate School of Education.

- Quesenberry, A. C., Clrk-Bischke, C., & Mustian, A. L. (2016). Tying in: Strategies for incorporating technolgh into social skills instruction in preschool and kindergarten. *Young Children* , σσ. 71(1), 74-80.
- Rodson, C. (2002). *Real World Research: A Resourse for Social Scientists and Practiners-Researchers* (Τόμ. 2nd). Blackwell.
- Salmon, A. K. (2018). Becoming Globally Competent Citizens: A Learning Journey of Two Classrooms in an Interconnected World. *Early childhood Education Journal* , σσ. 46 (3), 301-312.
- Segall, M., Berry, J., & Poortinga, Y. (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικοπολιτιστικό πλαίσιο (επόπτη ελληνικής έκδοσης Δ. Γεωργιάς)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτ'οτυπης έκδοσης 1990).
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, . (2013). A review of school climate research. *Review of educational research* , σσ. 83(3), 357-385.
- Thomas, R. . (1996). *Comparing theories of child development*. Belm and: MA.: W adsworth.
- Tishman, S. (2014). Ανάκτηση 2014, από <https://walktolearn.outofedenwalk.com/2014/07/21/slow-looking-and-complexity/>
- UNESCO. (2010). *UNESCO (2010). Teaching and Learning for a Sustainable Future. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2013 από*. Ανάκτηση Σεπτεμβριος 29, 2013, από Teaching and Learning for a Sustainable Future.: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html?panel=2#top
- V asta, R. (. (1992). *Annals of child development (τόμ. 6: Six theories of child development: Revised formulations and current issues)*. Greenwich: CON: JAI Press.
- Vernadakis, N., Tsitskari, E., Zachopoulou, E., & Avgerinos, A. (2005). The use of computer assisted instuction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early childhood Education Journal* , σσ. 33(2), 99-104.
- Vygotsky, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Soviet Psychology 12, 62-76.
- Waamders, C., Mendez, J. L., & Downer, J.T. (2007). Parents characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvment in preschool children's education. *Journal of School Psychology* , σσ. 45,(6), 619-636.
- Zachos, D. (2009). Citizenship, ethnicity and education in modern Greece. *Journal of Modern Greek Sudies* , σσ. 27(1), 131-155.
- Zuckerman, E. (2013). *Rewire:digital cosmopolitans in the age of connection* (NY: W.W. Norton εκδ.). New York.

- Γ., Ν. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ετρώπη Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. Ε. Π. Θ.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γρουσουζάκου, Σ. (2018). *Βασικές αρχές παιδείας στην αρχαιότητα*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτιστικών σπουδών, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, Διπλωματική Εργασία. (2003). ΔΕΠΠΣ.
- Κάτσικας, Χ. &. (1999). *Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Κατσιμπέλης, Α. (2013, Μάιος 27). *Πολιτειακή Παιδεία*. Ανάκτηση Μάιος 14, 2019, από [www.katsimpelis.gr/n- καθιέρωση-της-πολιτειακής-παιδείας/](http://www.katsimpelis.gr/n-καθιέρωση-της-πολιτειακής-παιδείας/).
- Κεσίδου, Α. (2008). Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). (Επιμ.) *Θέματα γηροψυχολογίας και γεροντολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μισιρλή, Α., & Κόμης, Β. (2011). Μελέτη της υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου με ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πάτρα.
- Μουζελής, Ν. (1997, Δεκέμβριος 14). «*Τι είναι η κοινωνία των πολιτών. Πολυσημικότητα και πολλαπλότητα*»,. Ανάκτηση από Το Βήμα (ψηφιακή έκδοση): <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=94080>
- Μπία, Δ. (12-14/12/2008). Η Αλληλεπίδραση Γονέων και Σχολείου στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή. Ναύπλιο: 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ.
- Μπία, Δ. Ν. (n.d.). *Η Αλληλεπίδραση Γονέων και Σχολείου στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή*. Ανάκτηση από ΚΠΕ Δραπετσώνας: <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria13/mpria.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. Ε. Π. Θ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Απο την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Gutenberg.

Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές*. ΙΜΕΠΟ.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ράνη, Σ. &. (2015). *Η προσχολική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: Η Ευρωπαϊκή εμπειρία 1990-2010*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Διπλωματική Εργασία.

Σ., Γ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Σαλβάρας, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σταλίκας, Α., Τριβίλα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στη Ελλάδα*. Πεδίο.

Χρυσόχοου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσόχοου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Οι μετρήσεις στα ελληνικά

1. Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

20-29

30-39

40-49

50-59

60+

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Σύμφωνο Συμβίωσης

Σε διάσταση

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

4. Τέκνα

Ναι

Όχι

5. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Τεχνικό ΕΠΑΛ

Ιδιωτικό ΙΕΚ

ΑΤΕΙ

ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

6. Έτη προϋπηρεσίας

0-5 χρόνια

6-10 χρόνια

11-15 χρόνια

16-20 χρόνια

21- 25 χρόνια

26-30 χρόνια

Στάσεις για το πρόγραμμα "Out of eden"

7. Ανήκετε στην ομάδα "out of eden" με έναρξη από 1/2/2019

Ναι

Όχι

8. Αξιολογείστε την ανταπόκριση σας στην υλοποίηση του προγράμματος

1= καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

9. Αξιολογείστε το βαθμό επίτευξης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των walkingpartners

1= καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

10. Αξιολογείστε το βαθμό ύπαρξης σύνδεσης διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων της ζωής των walkingpartners

1= καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

11. Τα τεχνολογικά μέσα του προγράμματος είναι προσβάσιμα

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

12. Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής μπορούν βάσει των γνώσεών τους να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

13. Οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα "Out of Eden"

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

14. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του εξωτερικού είναι εύκολη

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

15. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του εξωτερικού είναι εποικοδομητική

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

16. Θεωρώ ότι θα μπορούσε να γενικευθεί η χρήση του προγράμματος "Out of Eden"

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

17. Θεωρώ πως μέσω του προγράμματος αυξάνονται οι γνώσεις των μαθητών

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

18. Μέσω του προγράμματος αναπτύσσεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που μετέχουν σε αυτό

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

19. Το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη μείωση των στερεοτύπων για το διαφορετικό

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

20. Η δαπάνη πόρων και χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος είναι κάτι που αξίζει

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

Παράρτημα 2. Οι μετρήσεις στα αγγλικά

DemographicData

1. Gender

Male

Female

2. Age

20-29

30-39

40-49

50-59

60+

3. Marital status

Single

Married

Spouse

In Seperation

Widowed

Other

4. Children

Yes

No

5. Educational status

Graduate

Bachelor

Msc

Phd

6. Years of experience

0-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26-30

Attitudes towards the program “Out of Eden”

7. Are you active as partner of the project "Out of eden" starting 2/1/2019?

Yes

No

8. Participating to the program was quite easy

1=none, 2=little, 3= average, 4=much, 5= very much

9. Evaluate the level of achievement of the interaction between walking partners

1=none, 2=little, 3= average, 4=much, 5= very much

10. Assess the level of association of various cultural elements of walking partners

1=none, 2=little, 3= average, 4=much, 5= very much

11. Web platform of the program is easy accessible

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

12. Pre-school teachers have enough knowledge in order to participate in the program

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

13. Parents have an increased interest for “Out of Eden”

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

14. Cooperating with teachers of other countries is easy

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

15. Cooperating with teachers of other countries is beneficial

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

16. “Out of Eden” deserves a futher application in educational programs

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

17. Due to the program the students knowledge is increased

2 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

18. The teacher's professional skills are developed through their participation

a. = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

19. The program can reduce the stereotypes between different people

a. = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

20. The spending time and resources of "Out of eden" is value for money

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4=agree, 5= strongly agree

Παράρτημα 3. Η φόρμα ενημέρωσης στα ελληνικά

Ερωτηματολόγιο για Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Out of edenlearn του Πανεπιστημίου του Harvard

Το παρόν ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας με τίτλο «Υλοποίηση διεθνούς εκπαιδευτικού προγράμματος «Out of Eden Learn», του πανεπιστημίου Harvard, στην προσχολική ηλικία».

Η έρευνα που διεξάγουμε αφορά τις αντιλήψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό.

Η διπλωματική εργασία αποτελεί μέρος των σπουδών του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) με τίτλο «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Η συμμετοχή σας συμβάλει στο να καταστούν τα αποτελέσματα έγκυρα και αξιόπιστα. Για τον λόγο αυτό θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Παρακαλούμε, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, δίνοντας μία απάντηση για κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις θα δοθούν επιλέγοντας την αντίστοιχη απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Αν επιθυμείτε να σας αποστείλουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, ενημερώστε μας μέσω e-mail στο paratheofani@gmail.com & sofiafarazoumi@gmail.com.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνά μας και τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε!!

Μετά τιμής

ΠΑΠΑΘΕΟΦΑΝΗ Γ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΦΑΡΑΖΟΥΜΗ Ι. ΣΟΦΙΑ

Παράρτημα 4. Η φόρμα ενημέρωσης στα αγγλικά

Questionnaire for preschool teachers participating in the program "Out of eden learn"

We are carrying out a study entitled "The Program Out of Eden Learn of

Harvard University in Nursery Schools". This study is our thesis in Inter-department Post Graduate Program "Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education" of the University of West Attica (Greece). Our study investigates the attitudes of teachers participating in that program. It has been designed solely for research purposes and participant anonymity is for granted. Your participation increases the reliability and validity of our findings. There are no right and wrong answers. Please, respond to all of the following questions providing a response for each of them based on your preference.

If you wish to be briefly informed of the study results, please notify us at the following e-mails: papatheofani@gmail.com and sofiafarazoumi@gmail.com.

Thank you in advance for your time and your valuable contribution to our study.

Yours sincerely

PAPATHEOFANI G. PANAGIOTAFARAZOUMI I. SOFIA

Παράρτημα 5. Η παρουσίαση του προγράμματος

Στο πλαίσιο υλοποίησης του διεθνές εκπαιδευτικού προγράμματος του πανεπιστημίου του Harvard, Out of Eden Learn, δημιουργήσαμε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book), στο οποίο αναφέρουμε τις δράσεις- βήματα, που υλοποιήθηκαν στο διάστημα των 14 εβδομάδων που διήρκησε το πρόγραμμα.

Δημιουργοί του e-book είναι οι:

Παπαθεοφάνη Παναγιώτα, εργαζόμενη στο προνηπιακό τμήμα του Δ^{ου} Π. Σ. της Νέας Σμύρνης το οποίο αποτελείται από 30 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών.

Φαραζούμη Σοφία, εργαζόμενη στο προ-προνηπιακό τμήμα του 10^{ου} Β.Ν.Σ. στο Αιγάλεω, το οποίο αποτελείται από 27 παιδιά ηλικίας 3 ετών.

Σκοπός της δημιουργίας του e-book, είναι η παρουσίαση των δράσεων- βημάτων που πραγματοποίησαν οι μικροί μαθητές, με οδηγό την επιβράδυνση, την λεπτομερή παρατήρηση και την ενεργητική ακρόαση, βασικές αρχές του προγράμματος.

Ταξίδι 1: Το τοπικό και το παρόν

Δ΄ Παιδικός Σταθμός Νέας Σμύρνης, τμήμα προνηπίων.

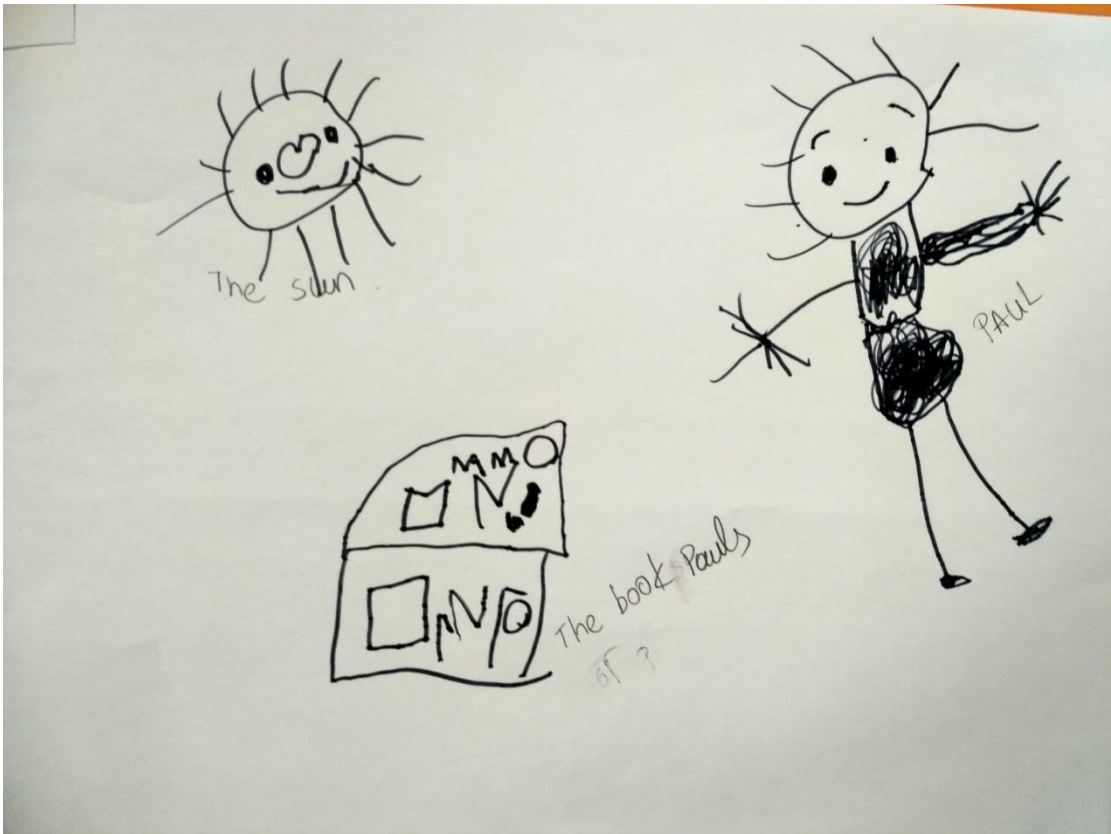
Βήμα 1: Setting Off

Αρχικά τα παιδιά παρακολούθησαν το video, όπου ο Paul τα καλωσόρισε στην ομάδα των walking-partners και στη συνέχεια επιλέξανε το σύμβολο (avatar) τους, που θα τους αντιπροσωπεύει σε όλη τη διάρκεια του μαθησιακού τους ταξιδιού. Υπήρξε συζήτηση και αποτύπωση των ενδιαφερόντων των παιδιών για το avatar, την οποία και επικοινωνήσαν στην ομάδα των walking-partners. Επιπρόσθετα είδαμε το [Dialogue Toolkit](#) που προτείνει το Πανεπιστήμιο Harvard, για μια καλύτερη αλληλεπίδραση των walking-partners.

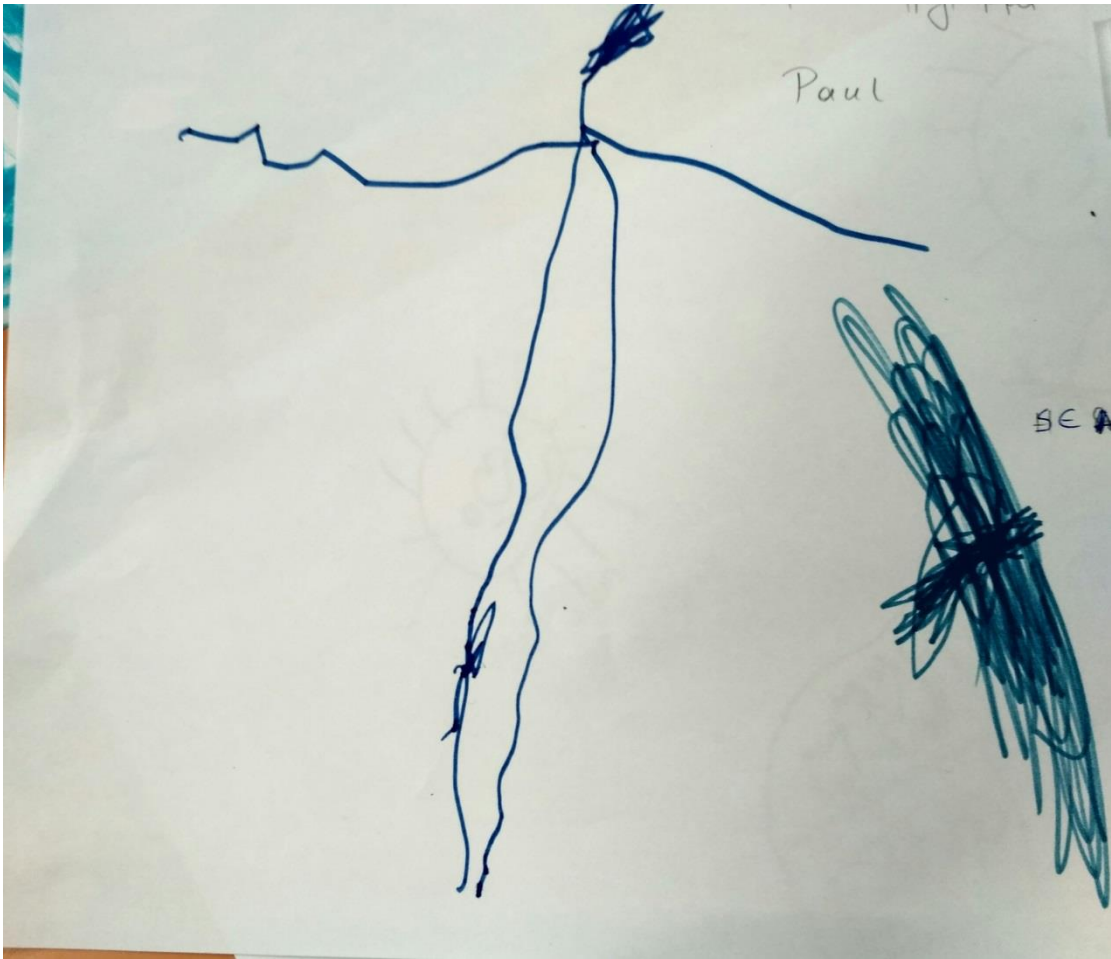
Τα παιδιά αποτύπωσαν τις εντυπώσεις τους από το video, Out of Eden Walk:



Εικόνα 1: Το Βιβλίο του Paul



Εικόνα 2: Παυλο ταξίδι το



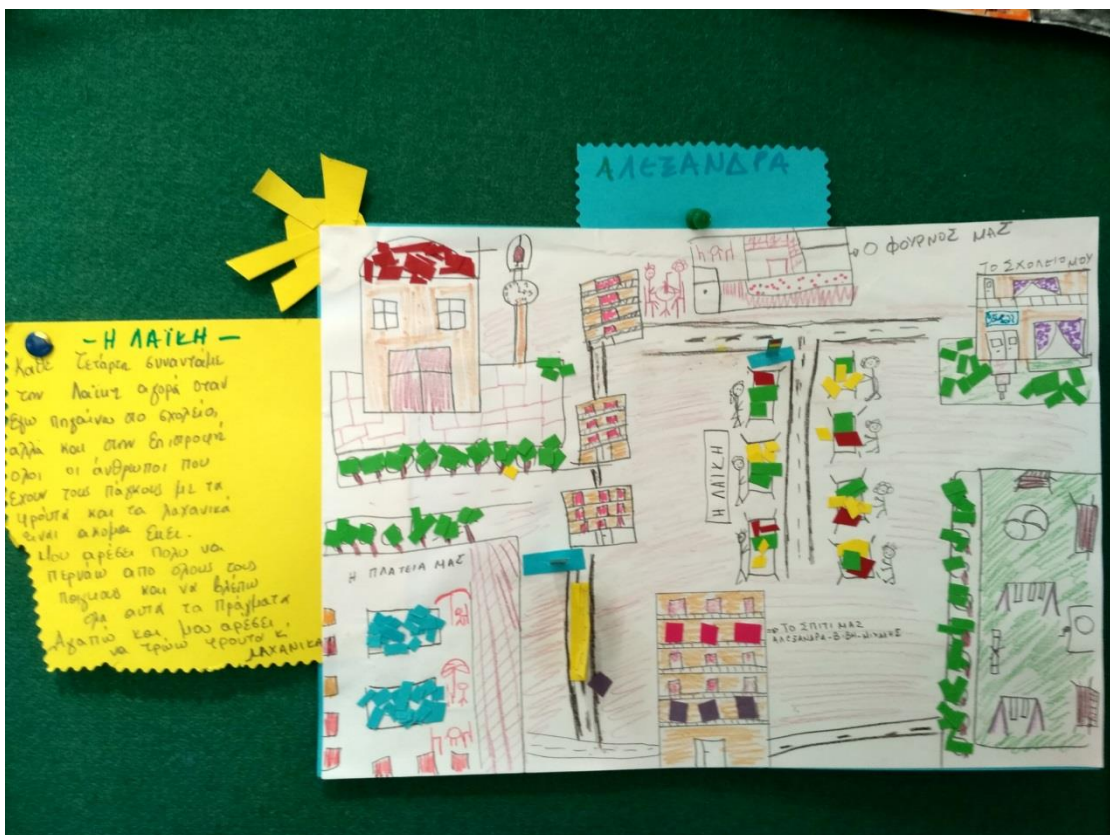
Εικόνα 3: Ο Paul στην Θάλασσα



Εικόνα 4: Το σύμβολο της τάξης

Βήμα 2: Creating Neighborhood Maps

Τα παιδιά χαρτογραφούν τη γειτονιά τους , καταγράφοντας σκέψεις , εμπειρίες και γεγονότα, με τη βοήθεια των γονιών τους.



Εικόνα 5: Η Λαϊκή



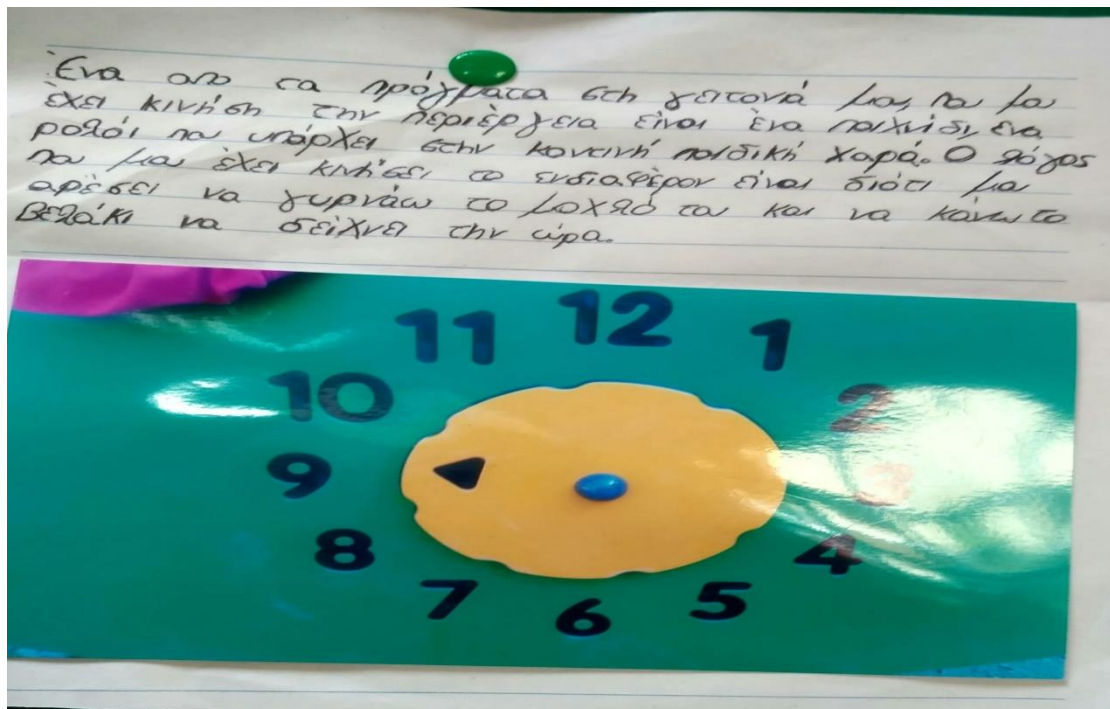
Εικόνα 6: Το σπίτι μου και το πάρκο

Βήμα 3: Taking Neighborhood Walks

Οι μικροί μαθητές επιβραδύνοντας και παρατηρώντας προσεκτικά τη γειτονιά τους, -ακολουθώντας τα βήματα του προγράμματος- βγάζουν φωτογραφίες και τις παρουσιάζουν στην ομάδα των walking-partners.



Εικόνα 7: Η παιδική χαρά και ο παιδικός σταθμός



Εικόνα 8: Υπαίθριο παιχνίδι σε παιδική χαρά

Πήχα μια βόττα με τιν
μαμάι μου και τιν αδερφή
μου στην πλατεία κοντά στο
επίτι μου. Περάσαμε από
διαφόρες χειτονίες με πολλά
επίτια και αυτοκίνητα μέχρι
που φτάσαμε σε μία φοβερή
πλατεία που είχε βυτρίβωια.
Εκει είχε πολλά παιδάκια
με τους χονεις τους που
έπαιζαν. Εμένα μου άρεσαν
πολύ τα βυτρίβωια και τα
κέρκι που έτρεχαν. Είχε και
πολλά περιβόρια που είναι
κέρκι. Εχω έτρεφα στην
πλατεία και έπαιζα με τα
περιβόρια. Μου αρέσει πολύ
αυτό το μέρος και θέλω να
πηγαίνω συνεχώς.

Αγγελική



Εικόνα 9: Η πλατεία της Νέας Σμύρνης

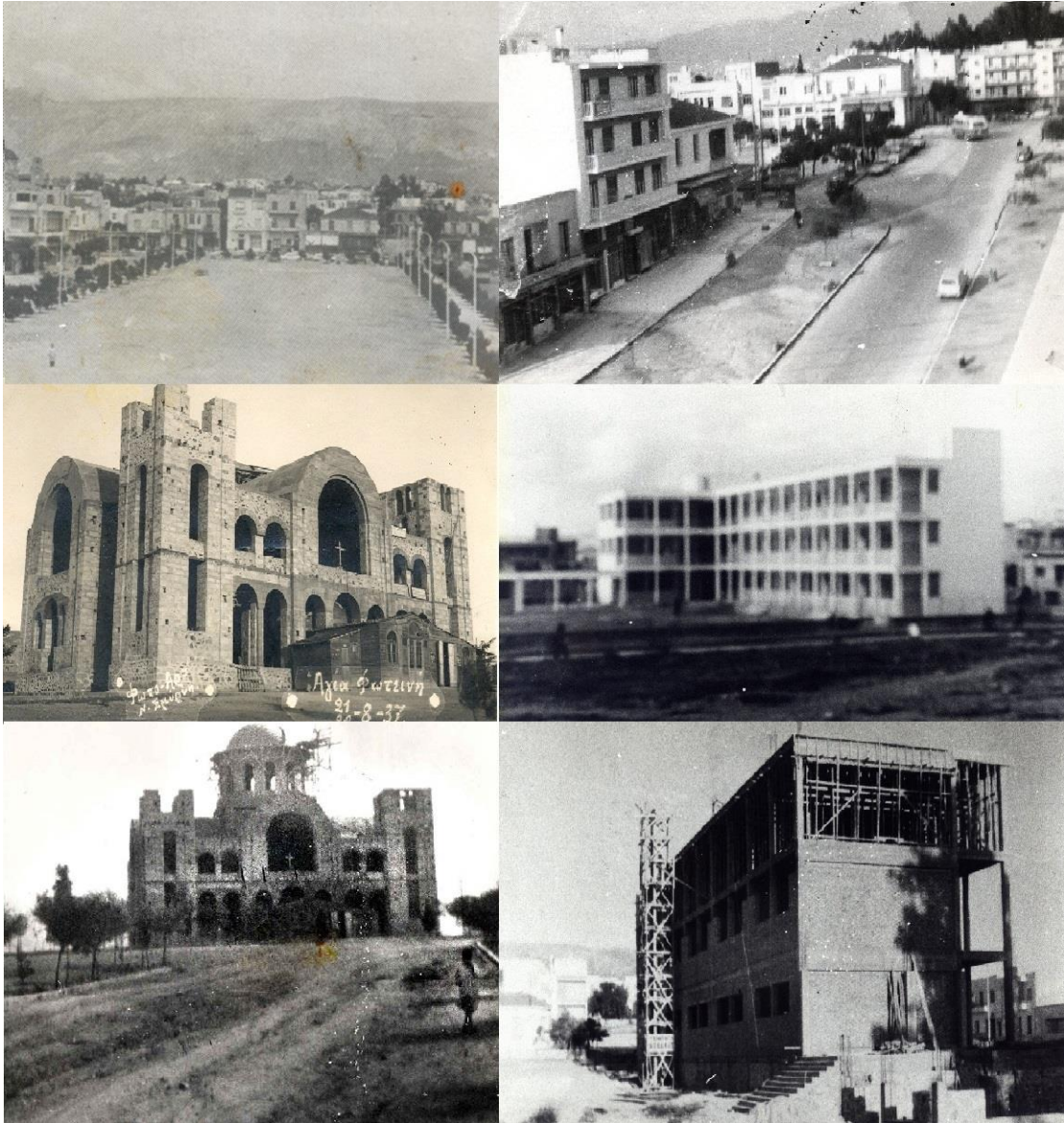
Βήμα 4: Listening to Neighbors' Stories

Τα παιδιά παίρνουν συνέντευξη από κάποιον ενήλικα της περιοχής για να ακούσουν τις εμπειρίες και τις αναμνήσεις του από την τοπική κοινωνία.

Πρώτος καλεσμένος ήταν ο δημοσιογράφος κος Δημήτρης Πανταζής, εργαζόμενος στην τοπική εφημερίδα, «Η Φωνή της ΝέαςΣμύρνης». Στη συνέντευξη που μας έδωσε, μας είπε για τις αλλαγές που μεταμόρφωσαν τη γειτονιάς μας τα τελευταία 10 χρόνια.



Εικόνα 10: Η συνέντευξη



Εικόνα 11: Η πλατεία, η Αγία Φωτεινή και η Ευαγγελική Σχολή της Νεας Σμυρνης

Δεύτερη καλεσμένη ήταν η μητέρα ενός παιδιού που φοιτούσε στο 15^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Σμύρνης, το οποίο κατεδαφίστηκε για να χτιστεί ο παιδικός σταθμός μας. Μας εξήγησε πως ήταν η κτηριακή εγκατάσταση του σχολείου της τότε καθώς και ποια ήταν τα αγαπημένα παιχνίδια της αυλής.



Εικόνα 12: Η Τάξη της Σοφίας



Εικόνα 13: Το παραδοσιακό παιχνίδι «πέρνα-πέρνα η μέλισσα»

Βήμα 5: Documenting the Everyday

Η πλειοψηφία της τάξης αποφάσισε να καλέσει τον γυμναστή κο Γιάννη Τζανανδρέα και διευθυντή κο Πέτρο Κίτων του τοπικού Αθλητικού Συλλόγου «Μίλων», κομμάτι της καθημερινότητας τους και των απογευματινών τους δραστηριοτήτων.



Εικόνα 14: Η Παρουσίαση της Ομάδας

Γνωριμία με τον κο Γιάννη και τον κο Πέτρο. Εδώ βλέπουμε την παρουσίαση του κασκόλ της ομάδας.



Εικόνα 15: Η συζήτηση

Η διαδραστική συζήτηση με εποπτικό υλικό από τις εγκαταστάσεις του «Μίλωνα». Παρουσιάστηκαν φωτογραφίες των αθλημάτων, των κανόνων και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Συζητήθηκε ακόμα ο ρόλος του προπονητή, του γυμναστή και του διαιτητή.



Τα παιδιά παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα γυμναστικής (κομμάτι της καθημερινότητας τους).

Εικόνα 16: Οι μικροί μαθητές εν δράση

Επόμενες καλεσμένες μας, ήταν οι γιαγιάδες των παιδιών . Μοιραστήκαμε καθημερινές ιστορίες, με αφηγητές τα ίδια τα παιδιά.



Εικόνα 17: Ο Σωτήρης και η γιαγιά του



Εικόνα 18: Η Σοφία, η γιαγιά της και οι φίλες της



Εικόνα 19: Τα Λαζαράκια με την βοήθεια των γιαγιάδων

Βήμα 6: Looking Ahead

Τα παιδιά επισκέπτονται τη Δημοτική Βιβλιοθήκη της περιοχής, εκπληρώνοντας έτσι το στόχο της τάξης.



Εικόνα 20: Η Δημοτική Βιβλιοθήκη Νέας Σμύρνης

Πραγματοποιήθηκε ξενάγηση στην Δημοτική Βιβλιοθήκη και διαδραστική παρουσίαση παραμυθιών από την θεατροπαιδαγωγό Μαρία Τερζάκη.



Εικόνα 21: Διαδραστικά παραμύθια

Θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω, ότι το πρόγραμμα out of Eden Learn είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται σε παιδιά του παιδικού σταθμού και είναι γεγονός ότι είμαστε οι μικρότεροι walking-partners(μόλις 3 ετών), στην ιστορία του προγράμματος.

Με τη αμέριστη συμπαράσταση των γονιών και τη βοήθεια τους, το πρόγραμμα πήγε πολύ καλά και ολοκληρώθηκε με επιτυχία όλα τα βήματα.

10^{ος} Β.Ν.Σ. Αιγάλεω τμήμα προ-προνήπιων

Βήμα 1^ο : Setting Off

Αρχικά τα παιδιά παρακολούθησαν το video, όπου ο Paul τα καλωσόρισε στην ομάδα των walking-partners και στη συνέχεια επιλέξαν το σύμβολο (avatar) τους, που θα τους αντιπροσωπεύει σε όλη τη διάρκεια του μαθησιακού τους ταξιδιού. Υπήρξε συζήτηση και αποτύπωση των ενδιαφερόντων των παιδιών για το avatar, την οποία και επικοινωνήσαν στην ομάδα των walking-partners. Επιπρόσθετα είδαμε το [DialogueToolkit](#) που προτείνει το Πανεπιστήμιο Harvard, για μια καλύτερη αλληλεπίδραση των walking-partners.



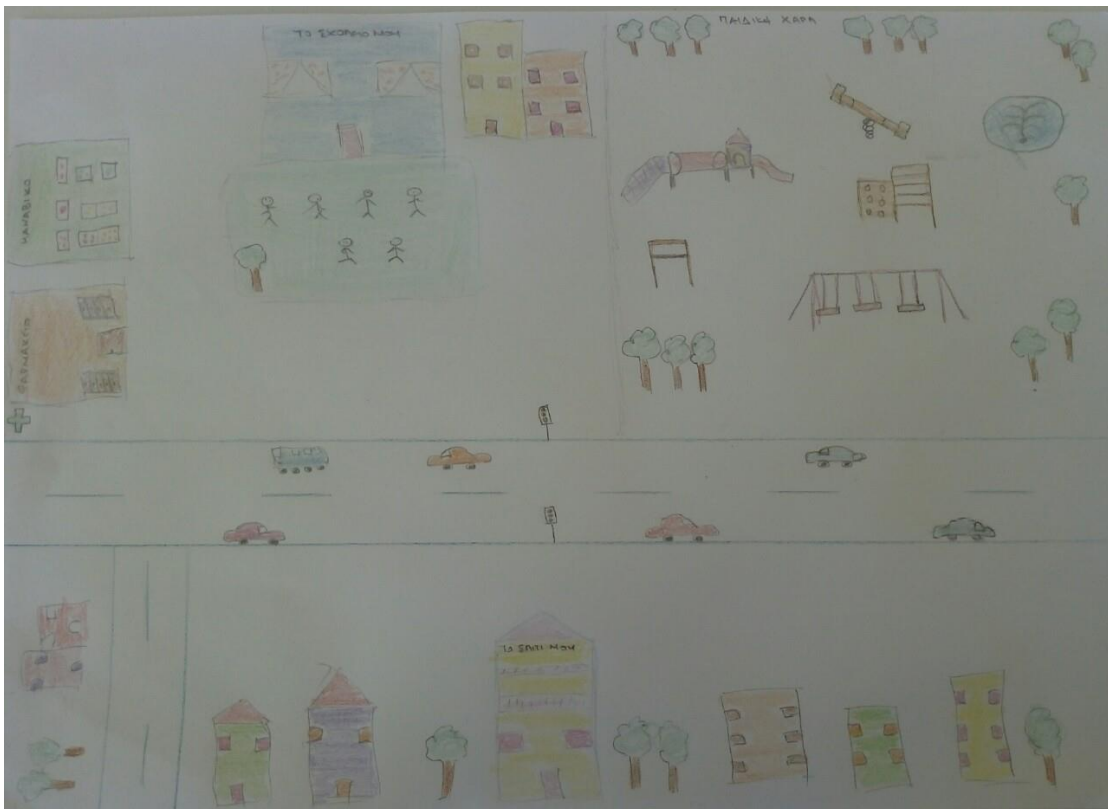
Η εικόνα επιλέχθηκε από τους μικρούς μαθητές, μετά από πολλή αναζήτηση στο διαδίκτυο. Τους αρέσουν τα μικρά ζώα, επειδή είναι πολύ χαριτωμένα και σκέφτηκαν ότι ένα γατάκι και ένα σκυλάκι μπορούν να είναι φίλοι. Στην πατρίδα μας έχουμε μια παροιμία που λέει ότι: «τσακώνονται σαν το σκύλο με τη γάτα», θέλοντας να επισημάνουν τις διαφορές μεταξύ δύο ανθρώπων. Πιστεύουμε λοιπόν ότι παρόλες τις διαφορές που μπορεί να έχουμε στη γλώσσα, τα έθιμα, τις συνήθειες, ακόμα και στο χρόνο και παρά την απόσταση που μας χωρίζει, μπορούμε και ελπίζουμε να

γνωριστούμε καλύτερα και να γίνουμε φίλοι.

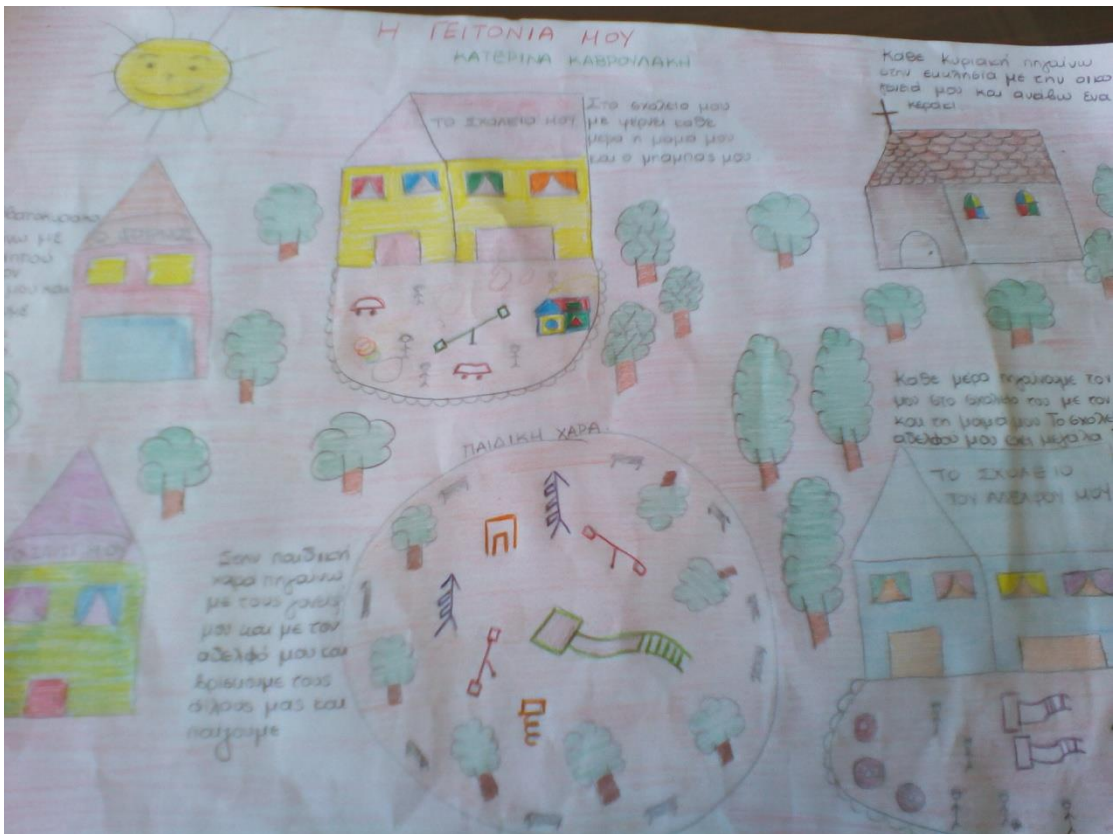
Τις καλύτερες ευχές!

Βήμα 2^ο: Creating Neighborhood Maps

Τα παιδιά χαρτογραφούν τη γειτονιά τους , καταγράφοντας σκέψεις , εμπειρίες και γεγονότα, με τη βοήθεια των γονιών τους.









Βημα 3^ο: Taking Neighborhood Walks

Τα παιδιά με τους γονείς τους επισκέφθηκαν την πλατεία ΛΕΛΑΣ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ, κοντά στο σχολείο μας. Είναι μια όμορφη πλατεία με ψηλά πεύκα και μια μεγάλη παιδική χαρά.

Παίξανε στην πλατεία, πήρανε πολλές φωτογραφίες και περάσανε όμορφα. Την επόμενη μέρα, τα παιδιά επισκέφθηκε στον παιδικό σταθμό ο κ. Νίκος, ο οποίος έζησε πολλά χρόνια στη γειτονιά και μας διηγήθηκε την ιστορία της πλατείας.

Μας είπε ότι στην πλατεία παλιά δεν υπήρχε παιδική χαρά, δεν υπήρχαν δέντρα και τόσες καφετέριες γύρω.

Τα τελευταία δέκα χρόνια έχει διαμορφωθεί και πήρε το όνομά του από την ηρωίδα της εθνικής αντίστασης την κα Λέλα Καραγιάννη, μητέρα επτά παιδιών, που έδωσε την περιουσία και τη ζωή της στον αγώνα για την απελευθέρωση της Ελλάδας.

Η μεγάλη ηρωίδα, μια μεγάλη "μητέρα" της Εθνικής Αντίστασης, αγωνίστηκε ενάντια στη γερμανική κατοχή και εκτελέστηκε από τους φασίστες την αυγή της 8ης Σεπτεμβρίου 1944, ψάλλοντας τον εθνικό ύμνο.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιστορία και ήθελαν να τα μοιραστούν με τους walking-partners.



Τα παιδιά έπαιξαν στην πλατεία, τράβηξαν φωτογραφίες και έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό.

























Βήμα 4: Listening to Neighbors' Stories

Την επομένη μέρα, μας επισκέφτηκε ο κος Νίκος Κοντός, γνωστός πολίτης του Δήμου μας,ο οποίος μας είπε την ιστορία της αγωνίστριας Λέλας [Καράγιαννη](#).





