

τεύχος 23 / Δεκέμβριος 2021

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ
ΚΥΠΡΟΥ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Περιεχόμενα

Μελέτες - Άρθρα

- Πρόλογος 3
Αθηνά Μιχαηλίδου
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας 5
Χριστίνα Παπασολομώντος
- Επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και δικτύωση μεταξύ σχολείων στην εποχή της πανδημίας 14
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου
- Η πανδημία Covid-19 και οι επιπτώσεις της στα εκπαιδευτικά συστήματα 22
Μαρία Παπαμιχαήλ
- Διδάσκοντας και αξιολογώντας ικανότητες δημοκρατικής κουλτούρας: Μια προσέγγιση στη βάση του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης 28
Ανδρεανή Μπάιτελμαν
- Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου: Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480 41
Παναγιώτα Χατζηττοφή, Άντρια Αγησιλάου
- Εργαλειοθήκη SELFIE PTK (SELFIE Pedagogical Innovation Assistant Toolkit) 51
Νικόλας Κανάρης, Έλενα Κοκκίνου, Δέσπω Νικολαΐδου
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «CICADA»: «Children's Life Quality: Participation, Recreation and Play» 55
Νίκη Νικολαΐδου
- Ευρωπαϊκό Έργο Erasmus+ KA3 “PASSAGE - Pedagogies of Passing from Reception to Education” 58
Αννίτα Ηλιάδη, Μαρία Πιτζιολή, Παναγιώτης Σάββα
- STEAME Project: Καθοδηγητικές γραμμές για ανάπτυξη και εφαρμογή σχολείων STEAME 61
Ελένη Παπαγεωργίου

Πρόλογος

Για δεύτερη συνεχή χρονιά, στην Κύπρο, όπως και σε άλλες χώρες, επικρατούν ιδιαίτερες συνθήκες, ως αποτέλεσμα της εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19, που είχε αντίκτυπο στις δραστηριότητες σε όλους τους τομείς συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), παρ' όλους τους περιορισμούς, στο πλαίσιο της αποστολής του, υλοποίησε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, εισηγήθηκε νέες εφαρμογές μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα στα σχολεία και στήριξε εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες με την προσφορά και εφαρμογή διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την παρούσα έκδοση στοχεύει να συμβάλει στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου για θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας με απώτερο στόχο τον προβληματισμό και αναστοχασμό.

Στο πλαίσιο της πολιτικής του για ενίσχυση και περαιτέρω ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στην υλοποίηση της πρώτης (πilotικής) φάσης του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας. Στο πρώτο άρθρο παρουσιάζεται το πρόγραμμα καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευομένων για την pilotική εφαρμογή του.

Επιπρόσθετα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε και φέτος την Ενιαία Πολιτική για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών, στη βάση σχετικής απόφασης του Υπουργικού Συμβουλίου (ημερ.12/7/2017). Στο δεύτερο άρθρο αποτυπώνεται η πορεία του Ειδικού Προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης την περίοδο της πανδημίας εστιάζοντας στην προσπάθεια δικτύωσης εντός και εκτός των σχολικών μονάδων.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πανδημία επηρέασε όλους τους τομείς της ζωής και όπως φάνηκε στην πορεία η ανθρωπότητα βρέθηκε αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες συνθήκες. Ανάμεσα στους περιορισμούς που επιβλήθηκαν ήταν και το κλείσιμο των σχολείων με αποτέλεσμα δισεκατομμύρια μαθητές και εκπαιδευτικοί να καθηλωθούν στο σπίτι. Τα πλεονεκτήματα αλλά και οι προκλήσεις από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οποία στράφηκαν πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί θέμα μελέτης ενός άρθρου του παρόντος τεύχους.

Σε άλλη μελέτη, παρουσιάζεται το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης με έμφαση στις δράσεις και εφαρμογές του στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως συντονιστής του Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου – CYber-Safety και της Γραμμής Βοήθειας 1480, έχει ως στόχο να παρέχει σε παιδιά, νέους και νέες, γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και στο ευρύτερο σύνολο, υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης, αναφορικά με την ασφαλή, υπεύθυνη και ηθική χρήση του Διαδικτύου και των ψηφιακών τεχνολογιών. Στο παρόν τεύχος, παρουσιάζεται η λειτουργία και ο ρόλος του Κέντρου καθώς και στατιστικά στοιχεία από το Μάιο 2017, που πρωτολειτούργησε η Γραμμή μέχρι και τον Νοέμβριο 2021.

Σε άλλο άρθρο, παρουσιάζεται η εργαλειοθήκη SELFIE PTK, ως μέσο που θα βοηθήσει τα σχολεία να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους, ως προς τη ψηφιακή εκπαίδευση και να αναπτύξουν ένα Σχέδιο Δράσης με απώτερο στόχο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και μάθηση.

Στο παρόν τεύχος, παρουσιάζονται τρία Ευρωπαϊκά Προγράμματα στα οποία συμμετέχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Πρόγραμμα «CICADA - Children's Life Quality: Participation, Recrea-

tion and Play», το οποίο ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβρη 2021 και είχε ως στόχο τη χαρτογράφηση της ποιότητας ζωής των παιδιών και τις προκλήσεις που υπάρχουν στις χώρες που συμμετείχαν. Μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος αναπτύχθηκε το εγχειρίδιο «Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εργαλειοθήκη Εκπαιδευτικών Πηγών», η ασύγχρονη πλατφόρμα εκμάθησης περιεχομένου σχετικού με το έργο «Διαδραστικό Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης» και ο «Οδηγός Κατάρτισης και Πολιτικής Προσαρμογής».

Το Πρόγραμμα «PASSAGE - Pedagogies of Passing from Reception to Education» στοχεύει στην προώθηση της συμπεριληπτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και μαθήτριες που φτάνουν στην Κύπρο με μεταναστευτική βιογραφία.

Τέλος, στο παρόν τεύχος παρουσιάζεται το Πρόγραμμα “STEAME: Guidelines for Developing and Implementing STEAME Schools», το οποίο ολοκληρώνεται το Δεκέμβρη 2021. Στο πλαίσιο των δράσεων του Έργου αναπτύχθηκε πρωτότυπο σχέδιο αρχιτεκτονικής και οργανωτικής δομής για σχολεία STEAME (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics and Economics), το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη δημιουργικότητα, στην καινοτομία και στην έρευνα, αξιοποιώντας τη μάθηση μέσω projects και τη διερευνητική προσέγγιση.

Είμαι σίγουρη ότι το τεύχος θα αποβεί χρήσιμο στην προσπάθεια που καταβάλλουμε για ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μας σε μια δύσκολη περίοδο.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας



Χριστίνα Παπασολομώντος, PhD¹

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας και παράλληλα προσφέρουν ευκαιρίες για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, πρόσφερε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης που σκοπό είχε την περαιτέρω ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Το Πρόγραμμα ολοκλήρωσαν 47 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση του προγράμματος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα.

Λέξεις – κλειδιά: ψηφιακές ικανότητες, επαγγελματική μάθηση

I. Εισαγωγή

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στο πλαίσιο της πολιτικής του για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα για ενίσχυση και περαιτέρω ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, έτσι ώστε να προωθείται η αποτελεσματική αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, υλοποιεί εδώ και ένα χρόνο περίπου το Έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδασκαλία και Μάθηση», με τη συγχρηματοδότηση του Τμήματος Ηλεκτρονικών Επικοινωνιών, του Υφυπουργείου Έρευνας, Καινοτομίας και Ψηφιακής Πολιτικής, στο πλαίσιο του έργου Προώθησης Συστημάτων Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Ψηφιακών Δεξιοτήτων.

Το Έργο έχει ως στόχο την προσφορά διευρυμένου

Προγράμματος Επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου να επιμορφωθούν/εκπαιδευτούν στην αξιοποίηση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, ηλεκτρονικών μαθησιακών εργαλείων, ανοικτού ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου και κοινοτήτων εκπαιδευτικών, με στόχο την ενίσχυση της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της απόκτησης δεξιοτήτων δια βίου μάθησης.

Το 2019-2020, ολοκληρώθηκε η ανάπτυξη του περιεχομένου του Προγράμματος Επιμόρφωσης σε συνεργασία με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Κύπρου (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Frederick και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο), τα οποία προχώρησαν στη σχεδίαση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιεχομένου οργανωμένου σε 10 Μαθησιακές Ενότητες, το οποίο ακολουθεί μεικτή προσέγγιση (blended learning), συνδυάζοντας τόσο δια

¹ Η Χριστίνα Παπασολομώντος είναι Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

ζώσης όσο και εξ αποστάσεως επιμορφωτικές συναντήσεις και δραστηριότητες. Το σχετικό περιεχόμενο είναι αναρτημένο στο Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης του Π.Ι. (<https://elearn.pi.ac.cy/moodle/course/index.php?categoryid=161>).

Κατά την πρώτη, πιλοτική φάση του έργου 2020-2021, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, προχώρησε στον σχεδιασμό του Προγράμματος, το οποίο προσφέρθηκε την περίοδο Μαρτίου – Ιουνίου 2021. Κύριος σκοπός του Προγράμματος ήταν η ενίσχυση και η περαιτέρω ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, έτσι ώστε να προωθηθεί η αποτελεσματική αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στηρίζόμενο στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες και κυρίως ως επαγγελματίες παιδαγωγοί μπορούν να αξιοποιούν ευκαιρίες που τους παρέχονται για να υλοποιήσουν τον δικό τους προσωπικό μαθησιακό σχεδιασμό μέσα από μια κυκλική διαδικασία μάθησης. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα καθορίσει τους μαθησιακούς του στόχους (αξιοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία αυτοαξιολόγησης), θα υλοποιήσει μαθησιακές δράσεις (παρακολούθηση Μαθησιακών Ενοτήτων), θα συλλέξει τεκμήρια της μάθησής του και θα αναστοχαστεί για τη μαθησιακή του πορεία. Για τον σκοπό αυτό, το Πρόγραμμα προσφέρει ευελιξία και επιλογές, ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ομάδων αλλά και ως ατόμων.

Μέσω του συγκεκριμένου Προγράμματος επιδιώκεται, όπως οι εκπαιδευτικοί:

- είναι σε θέση να αξιοποιούν διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, ηλεκτρονικά εργαλεία μάθησης, ανοικτό ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και κοινότητες μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης και απόκτησης δεξιοτήτων δια βίου μάθησης,
- είναι σε θέση να αναπτύξουν απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες για να είναι αποτελεσματικοί στην πρόσβαση σε καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να καθοδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απόκτηση ενός βασικού κορμού γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, των οριζόντιων δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21ο αιώνα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα βασικές αξίες και στάσεις.

Στόχος του ΠΙ είναι να προσφέρει το Πρόγραμμα για τα επόμενα χρόνια, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα παρακολούθησης και ολοκλήρωσής του από όσο το δυνατό μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στην Κύπρο.

Το Πρόγραμμα προσφέρθηκε εξ αποστάσεως, αξιοποιώντας το Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης (ΔΠΜ) του ΠΙΚ. Αποτελείται από μια Εισαγωγική Ενότητα και 10 (δέκα) Μαθησιακές Ενότητες (ΜΕ) με θεματικές που έχουν καθοριστεί μέσα από μια διαδικασία διάγνωσης αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά και ευρωπαϊκών και εθνικών κατευθύνσεων (βλέπε Παράρτημα).

Η παρακολούθηση και ολοκλήρωση της *Εισαγωγικής Ενότητας* και της *Μαθησιακής Ενότητας 01: Μαθησιακός σχεδιασμός με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών* ήταν προαπαιτούμενη. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι όφειλαν να επιλέξουν δύο ακόμη Μαθησιακές Ενότητες. Για την επιτυχή παρακολούθηση του Προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να συμμετέχουν σε δια ζώσης και διαδικτυακές συναντήσεις, να υποβάλουν μικρές εργασίες καθώς και τελική εργασία και να διατηρούν ePortfolio.

Επίσης, το Πρόγραμμα δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις που προκύπτουν σε διάστημα χρονικής περιόδου από 4 μήνες μέχρι και 2 σχολικά έτη. Κατά την πρώτη φάση του έργου 2020 - 2021, δήλωσαν συμμετοχή 165 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και 47 από αυτούς ολοκλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους τον Ιούνιο 2021, με τους υπόλοιπους να συνεχίζουν το Πρόγραμμα την τρέχουσα χρονιά 2021 – 2022.

Σκοπός της παρούσας αξιολόγησης είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευομένων στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας.

II. Μεθοδολογία

Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 46 εκπαιδευτικοί, 8 άντρες και 38 γυναίκες, από σύνολο 47 εκπαιδευτικών που ολοκλήρωσαν το Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, απάντησαν 4 εκπαιδευτικοί Προδημοτικής Εκπαίδευσης, 13 Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1 εκπαιδευτικός από την Ειδική Εκπαίδευση, 25 εκπαιδευτικοί από τη Μέση Γενική και 3 από τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Πίνακας 1). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν από την Προδημοτική, Δημοτική και Μέση Τεχνική Εκπαίδευση είχαν περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ	ΔΗΜΟΤΙΚΗ	ΕΙΔΙΚΗ	ΜΕΣΗ ΓΕΝΙΚΗ	ΜΕΣΗ ΤΕΧΝΙΚΗ	ΣΥΝΟΛΟ
0 - 5	1	1	/	10	1	13
6 – 10	/	/	1	3	/	4
11 – 15	/	/	/	1	/	1
16 – 20	1	5	/	4	1	11
21+	2	7	/	7	1	17
ΣΥΝΟΛΟ	4	13	1	25	3	46

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς από τη Μέση Γενική Εκπαίδευση, οι 14 από τους 25 είχαν από 0 – 15 έτη υπηρεσίας και οι υπόλοιποι 11 εκπαιδευτικοί περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας. Το μοναδικό άτομο από την Ειδική Εκπαίδευση είχε από 6 – 10 έτη υπηρεσίας.

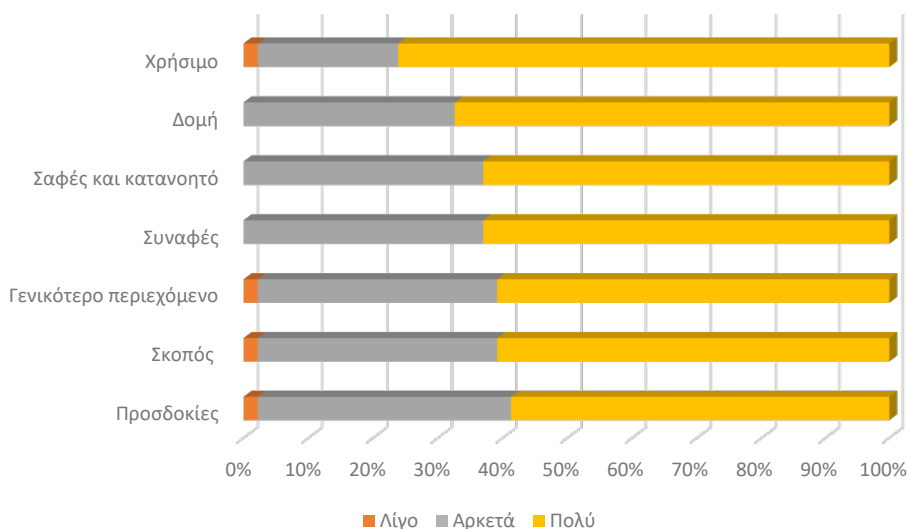
Ερευνητικά εργαλεία – Ερωτηματολόγιο

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε με ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά σε μορφή google forms. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 μέρη και σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων για τη δομή και περιεχόμενο του Προγράμματος, για το εκπαιδευτικό υλικό (υλικό μελέτης και πολυμεσικό υλικό) που δόθηκε, για τις εργασίες που είχαν να ετοιμάσουν και τις μεθόδους αξιολόγησης, για το ζήτημα κατά πόσο το Πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική μάθηση-ανάπτυξή τους, το βαθμό ικανοποίησης από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες στο πρόγραμμα και τη γενική αποτίμηση για τις διαδικασίες συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να τοποθετηθούν στην τετράβαθμη κλίμακα (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά,

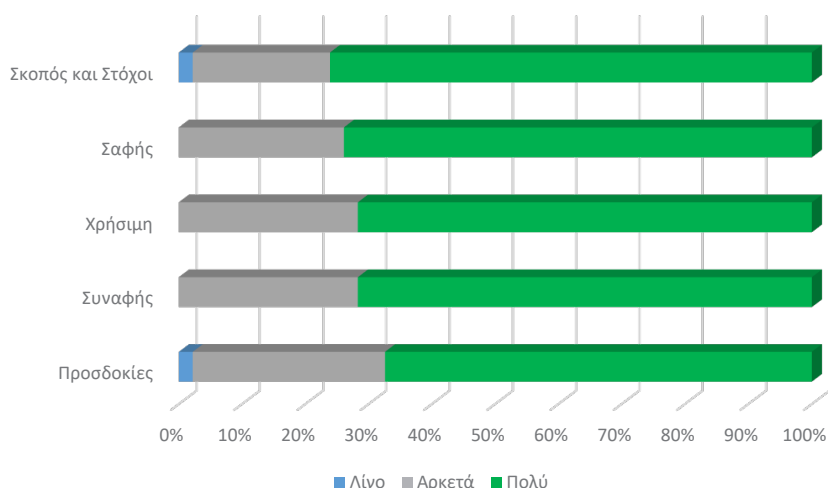
Πολύ) για να δείξουν τον βαθμό ικανοποίησής τους. Επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν τρεις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ζητήθηκε να επισημάνουν δύο θετικά και δύο αρνητικά στοιχεία του Προγράμματος και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια και εισηγήσεις. Ζητήθηκε, επίσης, να επισημάνουν στοιχεία όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν και οι Μαθησιακές Ενότητες που επέλεξαν να παρακολουθήσουν.

III. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες (Γράφημα 1), ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του Προγράμματος ήταν σαφή και ξεκάθαρα (61%), το γενικότερο περιεχόμενο, το οποίο χαρακτηρίστηκε και ως «καινοτόμο» από τους εκπαιδευομένους ανταποκρινόταν στον σκοπό και τους στόχους του Προγράμματος (61%). Επίσης, το Πρόγραμμα ήταν σαφές και κατανοητό (63%), ανταποκρινόντα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (63%) και υπήρξε χρήσιμο για την ανάπτυξη των ψηφιακών τους ικανοτήτων (76%). Όσο αφορά στον βαθμό που το Πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, ένα (1) άτομο δήλωσε λίγο, 18 (39%) άτομα αρκετά και 27 (59%) άτομα πολύ.



Γράφημα 1: Δομή και Περιεχόμενο του Προγράμματος



Γράφημα 2: Ικανοποίηση από την Εισαγωγική Ενότητα

Σύμφωνα και με τα σχόλιά τους, πρόκειται για ένα εξαιρετικά δομημένο πρόγραμμα με άρτια προσαρμοσμένο υλικό για εκπαιδευτικούς μικτών ψηφιακών ικανοτήτων.

«Το Πρόγραμμα ήταν οργανωμένο με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο και ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου σε πολύ μεγάλο βαθμό».

Ως πλεονέκτημα του Προγράμματος επισημάνθηκε η πληθώρα των Μαθησιακών Ενότητων που προσφέρθηκαν και η δυνατότητα επιλογής Ενότητων. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν ήταν χρήσιμα και είχαν πρακτική εφαρμογή, υπήρχε συνεχής διασύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη και αυτό βοήθησε στο να επιδράσει άμεσα η νέα γνώση στη μάθηση των παιδιών.

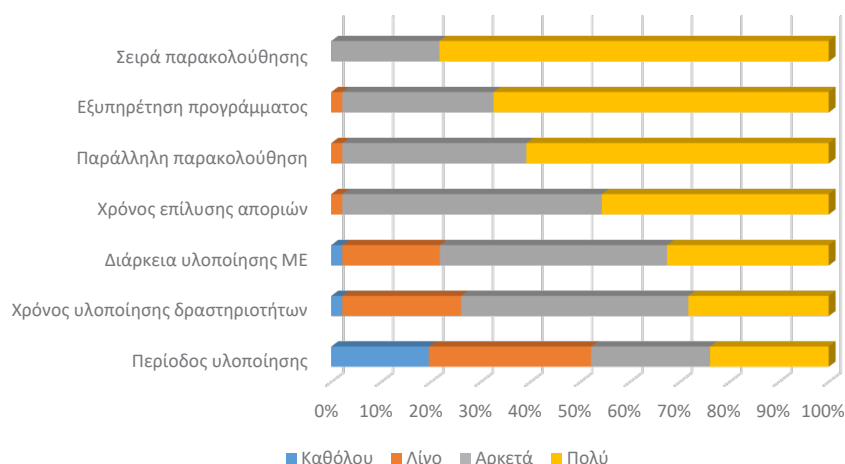
Επίσης, είχαν την ευκαιρία για ανταλλαγή καλών πρακτικών και αλληλεπίδραση και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και βαθμίδων. Στα θετικά του Προγράμματος συγκαταλέγεται και η διαδικασία του αναστοχασμού καθώς και η ανατροφοδότηση από εκπαιδευτές και συναδέλφους.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων για το Πρόγραμμα συνοψίζεται στα πιο κάτω λόγια:

«Το περιεχόμενο του προγράμματος βοηθά αρκετά την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας εμπλέκοντας τα ψηφιακά εργαλεία σε βαθμό και με τρόπο που επιλέγει ο διδάσκων ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και τις δεξιότητες που έχει σχεδιάσει»

Παρ' όλη την ικανοποίησή τους, οι εκπαιδευόμενοι θα ήθελαν περισσότερη πρακτική εφαρμογή αυτών που διδάσκονται και καλύτερη επεξήγηση των εφαρμογών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων (Γράφημα 2), το περιεχόμενο της Εισαγωγικής Ενότητας ανταποκρινόταν στον σκοπό και στους στόχους της (76%), ήταν σαφής και κατανοητή (74%), συναφής με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (72%) και χρήσιμη για την παρακολούθηση των Μαθησιακών Ενότητων που ακολούθησαν (72%). Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δηλώνουν ότι η Εισαγωγική Ενότητα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες είναι ελαφρώς μικρότερο και ανέρχεται στο 67%.



Γράφημα 3: Ικανοποίηση από τις Μαθησιακές Ενότητες (ΜΕ)

Όσον αφορά στις Μαθησιακές Ενότητες (ΜΕ) (Γράφημα 3), οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι το περιεχόμενό τους εξυπηρετούσε τις ανάγκες του Προγράμματος (67%) και η σειρά παρακολούθησης των υποχρεωτικών ΜΕ, δηλαδή η Εισαγωγική Ενότητα και στη συνέχεια η ΜΕ01, ήταν βοηθητική για την παρακολούθηση των υπόλοιπων ΜΕ (78%).

«Η υποχρεωτική ολοκλήρωση της Εισαγωγικής Ενότητας και της Μαθησιακής Ενότητας 01 βοήθησε πάρα πολύ στην εξοικείωση με το ΔΠΜ και με τον σχεδιασμό μαθήματος στο μικροεπίπεδο, ζητήματα τα οποία ήταν σημαντικά για τις επόμενες ενότητες».

Η ικανοποίησή τους από τις ΜΕ αποτυπώνεται και στις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Δηλώνουν ότι οι ΜΕ ανταποκρίθηκαν πλήρως στις προσδοκίες τους και έμαθαν πράγματα τα οποία μπορούν να ενσωματώσουν στη διδακτική πράξη:

«Η ΜΕ01 με βοήθησε αρκετά για να κατανοήσω την οργάνωση και τον σχεδιασμό ενός μαθήματος. Η ΜΕ04 με βοήθησε αρκετά στην ανάπτυξη ψηφιακού υλικού για διαδραστικούς πίνακες. Η ΜΕ07 με βοήθησε αρκετά στο να γνωρίσω διάφορα ΔΠΜ και τις δυνατότητες του καθενός έτσι ώστε να είμαι σε θέση να επιλέγω το κατάλληλο».

Οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους εισηγούνται επιπλέον ότι εκτός από την ΜΕ01, οι Ενότητες ΜΕ04 και ΜΕ06 θα πρέπει να είναι υποχρεωτικές να τις παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

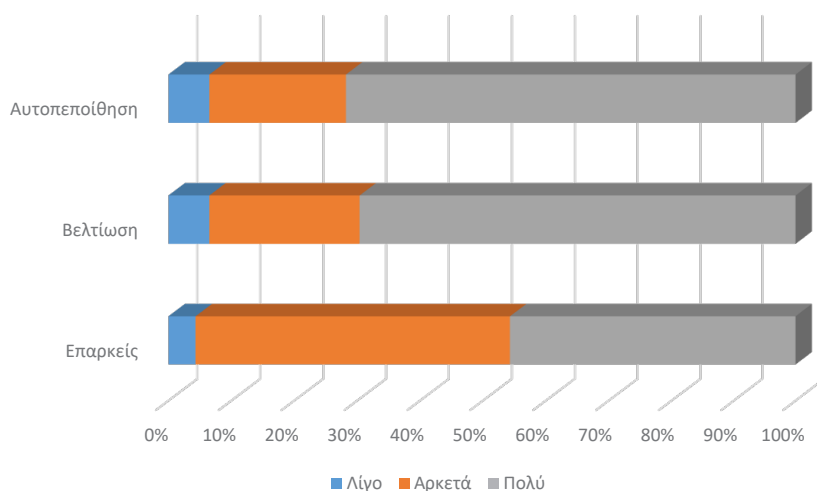
«Οι πολύ καλά συγκροτημένες ΜΕ έδωσαν την ευκαιρία σε κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε να μπορέσει να πλοηγηθεί με ευκολία και να

αναπτύξει δεξιότητες στην χρήση ψηφιακών τεχνολογιών»

Στα θετικά του προγράμματος συγκαταλέγονται και τα ακόλουθα: «η ανάπτυξη των μαθημάτων με το OULDI ήταν πολύ βοηθητική και χρήσιμη για τον καλύτερο σχεδιασμό των μαθημάτων με την ευθυγράμμιση των στόχων, δραστηριοτήτων κ.λπ. και θεωρώ ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» καθώς και «η έμφαση που δόθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο και στον σχεδιασμό μαθήματος με την ευθυγράμμιση στόχων, δραστηριοτήτων (μεθοδολογία OUDLI) κ.λπ.».

Παρόλα αυτά, αναφέρουν ότι δεν έγινε σε βάθος κατανόηση των ψηφιακών προγραμμάτων αλλά περισσότερο επιφανειακή χρήση τους, το περιεχόμενο των ΜΕ ήταν περισσότερο θεωρητικό και βασιζόταν σε πολλά θεωρητικά στοιχεία, σε κάποιες περιπτώσεις αχρείαστα. Τα σεμινάρια θα πρέπει να γίνουν πιο διαδραστικά, να μην δίνονται πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα αλλά σταδιακά, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να τις εμπεδώνουν. Επίσης, θα πρέπει να δίνονται παραδείγματα για όλες τις βαθμίδες συμπεριλαμβανομένης και της Προδημοτικής. Τα ψηφιακά εργαλεία θα πρέπει να δίνουν περισσότερες επιλογές και να μην έχουν περιορισμούς στη χρήση τους.

Δύο βασικά προβλήματα τα οποία αναφέρουν οι συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα και αποτυπώνονται τόσο στις κλειστού όσο και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις είναι η περίοδος υλοποίησης του προγράμματος (Φεβρουάριος – Ιούνιος) που είχε ως αποτέλεσμα την πίεση χρόνου σε σχέση με τα χρονοδιαγράμματα και την παράδοση εργασιών.



Γράφημα 4: Ψηφιακές ικανότητες

Ένας/μία στους/στις δύο συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναγνωρίζει ότι οι προϋπάρχουσες ψηφιακές τους δεξιότητες ήταν επαρκείς για τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα (Γράφημα 4). Επίσης, το 70% δηλώνει ότι το Πρόγραμμα συνέβαλε στη βελτίωση/ενίσχυση των ψηφιακών τους ικανοτήτων και το 72% υποστηρίζει ότι τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική τους, κάτι το οποίο αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

«Με βοήθησε πάρα πολύ να αποκτήσω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική μου και ιδιαίτερα στη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας moodle».

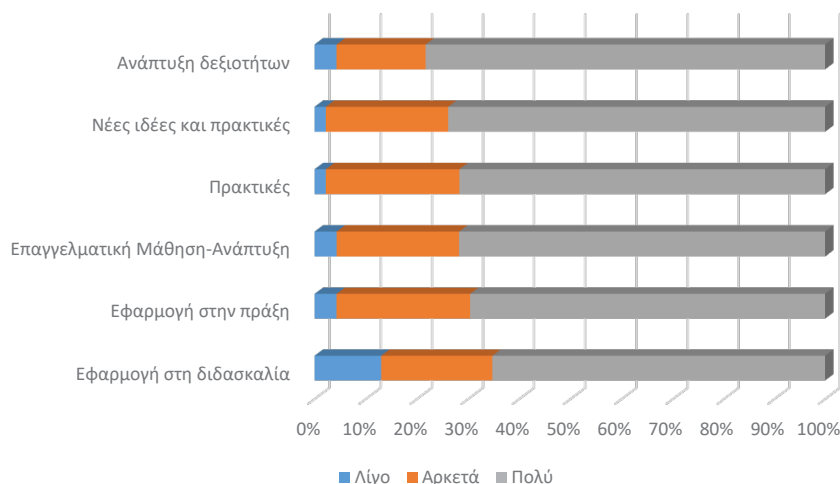
Το Πρόγραμμα ενίσχυσε τις ψηφιακές τους ικανότητες και τους βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες που θα φανούν χρήσιμες στον επαγγελματικό τους χώρο, κάτι που επιβεβαιώθηκε από την αυτοαξιολόγηση που έγινε από το TET-SAT. Συγκεκριμένα, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με νέα ψηφιακά εργαλεία και με το Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης (ΔΠΜ), με εργαλεία τα οποία, όπως τονίζουν, αν και χρησιμοποιούσαν το ΔΠΜ, δεν τα γνώριζαν. Επίσης, μέσα από τα μαθήματα είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν διάφορες μορφές αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, να αναστοχαστούν για την καταλληλότητα κάποιων εργαλείων σύμφωνα με τα δεδομένα του σχολείου τους και γενικά να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων (Γράφημα 5), το Πρόγραμμα ενθάρρυνε τη διαμόρφωση νέων ιδεών και πρακτικών για σκοπούς μάθη-

σης και διδασκαλίας (74%), βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες που θα φανούν χρήσιμες στον επαγγελματικό τους χώρο (78%) και γενικά συνεισέφερε στην Επαγγελματική τους Μάθηση – Ανάπτυξη (72%). Αν και μόνο το 65% εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους κάποιες από τις πρακτικές, τεχνικές ή εργαλεία που έμαθαν, δηλώνουν ότι στο πλαίσιο των Μαθησιακών Ενοτήτων, παρουσιάστηκαν τεχνικές, πρακτικές και εργαλεία που θα μπορούσαν να εφαρμοσούν στη διδασκαλία στην τάξη (72%) και γενικά νιώθουν ικανοί/ικανές να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά τα οποία έχουν μάθει στις Μαθησιακές Ενότητες (70%) κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και μέσα από τα σχόλιά τους στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Στα θετικά του Προγράμματος συγκαταλέγεται το γεγονός ότι προσφέρθηκε εξ αποστάσεως και έτσι δεν σπαταλήθηκε χρόνος σε μετακινήσεις, ενώ επωφελήθηκαν και εκπαιδευτικοί από άλλες επαρχίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι από τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες, αν το Πρόγραμμα δεν προσφερόταν εξ αποστάσεως, θα ήταν αδύνατον να το παρακολουθήσουν. Επίσης, ο τρόπος προσφοράς του Προγράμματος, με ασύγχρονη εκπαίδευση, διευκόλυνε την παρακολούθησή του αφού η καταγραφή των τηλεδιασκέψεων έδινε τη δυνατότητα παρακολούθησής τους σε μεταγενέστερο χρόνο. Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα με ευέλικτα χρονοδιαγράμματα, αφού δόθηκε ο χρόνος και ευελιξία να το παρακολουθήσουν στο δικό τους χώρο και χρόνο και να ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις τους σύμφωνα με τις δυνατότητες και το δικό τους ρυθμό.

«Η εξ αποστάσεως διδασκαλία υπό τις υπάρχουσες συνθήκες ήταν πολύ βοηθητική στο να μπορέσουμε να είμαστε συνεπείς στις υποχρεώσεις μας. Επίσης, η ασύγχρονη διδασκαλία ήταν



Γράφημα 5: Εφαρμογή στην πράξη

πολύ βοηθητική ώστε να πραγματοποιούμε τις εργασίες που αναθέτονταν στον χρόνο που μας βόλευε και να διαμορφώνουμε εμείς το πρόγραμμα μελέτης μας προσαρμόζοντάς το στα δεδομένα του χρόνου μας και των υπόλοιπων υποχρεώσεών μας»

«Θα πρότεινα σε όλους τους συναδέλφους να παρακολουθήσουν το εν λόγω πρόγραμμα. Αισθάνομαι ότι φεύγω πολύ κερδισμένη σε κάθε επίπεδο».

«Το Πρόγραμμα θα πρέπει να παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί».

«Στην αρχή φαινόταν σαν βουνό αλλά όταν αρχίσαμε το όλο Πρόγραμμα ήταν δομημένο και πολύ κατανοητό».

Αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «δεν υπάρχει κάτι για να αναφέρω για βελτίωση. Η όλη οργάνωση ήταν άρτια από όλες τις απόψεις», αρκετοί εκπαιδευτικοί προχωρούν με εισηγήσεις για βελτίωση. Συγκεκριμένα, εισηγούνται να γίνονται και κάποιες δια ζώσης συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών όσο αφορά εφαρμογές του κάθε εκπαιδευομένου στην τάξη του. Επίσης, θα ήθελαν ακόμη μια τηλεσυνάντηση για κάθε ΜΕ.

Οι ομάδες θα πρέπει να οργανώνονται ανά βαθμίδα, ώστε να υπάρχει κοινό υπόβαθρο και οι εργασίες θα πρέπει να αφορούν τα διδακτέα στη βαθμίδα από την οποία προέρχεται κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να υπάρχει νόημα και πρακτική εφαρμογή. Επίσης, όσο αφορά στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και οι ιδιαίτερες ανάγκες της.

«Πολύ ενδιαφέρον, χρήσιμο, πρακτικό, συνδυασμός θεωρίας αλλά περισσότερο πρακτικά θέματα και θέματα εφαρμογής στην τάξη»

Όσο για την χρόνο υλοποίησης του Προγράμματος, οι συμμετέχοντες τοποθετούν την έναρξη του Προγράμματος στις αρχές της σχολικής χρονιάς ώστε να έχουν αρκετό χρόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο σχολείο να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν μέσα από τις Ενότητες και να μην αισθάνονται πιεσμένοι.

IV. Συζήτηση

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας, προσφέρθηκε πιλοτικά την περίοδο Μαρτίου – Ιουνίου 2021 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Frederick και απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας αξιολόγησης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και η καταγραφή των εισηγήσεών τους για βελτίωση του Προγράμματος.

Οι συμμετέχοντες σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα το οποίο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, συνέβαλε στην ενίσχυση των ψηφιακών τους ικανοτήτων και στην απόκτηση περισσότερης αυτοπεποίθησης όσον αφορά στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην διδασκαλία τους.

Στα θετικά του Προγράμματος συγκαταλέγεται το γεγονός ότι προσφέρθηκε εξ αποστάσεως, με ασύγχρονη εκπαίδευση, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να το παρακολουθήσουν στον δικό τους χρόνο και κυρίως δίνοντας την ευκαιρία παρακολούθησης και σε εκπαιδευτικούς από άλλες επαρχίες. Επίσης, το γεγονός ότι προσφέρθηκαν 10 Μαθησιακές Ενότητες από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι είχαν δικαίωμα επιλογής, έδωσε την ευκαιρία επιλογής θεματικών ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά κάθε εκπαιδευτικού. Η δομή του Προγράμματος, με την παρακολούθηση της Εισαγωγικής Ενότητας και της ΜΕ01 οι οποίες ήταν υποχρεωτικές, βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή εισαγωγή τους στο Πρόγραμμα καθώς και στην εξοικείωσή τους με το Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης. Στο σημείο αυτό, τονίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να παρακολουθούν το πολύ δύο ΜΕ ταυτόχρονα αφού λόγω πίεσης χρόνου και φόρτου εργασίας, δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν.

Βασικό μειονέκτημα του Προγράμματος είναι η χρονική περίοδος κατά την οποία προσφέρθηκε (Μάρτιος – Ιούνιος 2021), σε συνδυασμό με το γεγονός ότι έπρεπε να ολοκληρωθεί μέσα σε 4 μήνες. Οι διάφορες απαιτήσεις του Προγράμματος, όπως για παράδειγμα οι διάφορες εφαρμογές που έπρεπε να γίνουν στην τάξη, συνέπεσαν χρονικά με την εξεταστική περίοδο ή με περίοδο που δεν υπήρχαν μαθητές στην τάξη. Επίσης, χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο για τις διάφορες εργασίες που έπρεπε να γίνουν μέσα στα πλαίσια των ΜΕ.

Σύμφωνα με τα σχόλια των εκπαιδευομένων, θα πρέπει να υπάρξει αναθεώρηση του περιεχομένου των ΜΕ ώστε να περιοριστεί το θεωρητικό μέρος και να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Ανάπτυξη Ψηφιακής Ικανότητας

Ενότητες του Προγράμματος Επιμόρφωσης

Πιο κάτω παρατίθεται σε συντομία ο σκοπός της κάθε ενότητας του Προγράμματος - μίας (1) Εισαγωγικής Ενότητας και δέκα (10) Μαθησιακών Ενότητων (ΜΕ) :

Εισαγωγική Ενότητα (προαπαιτούμενη ενότητα)

Σκοπός της Εισαγωγικής Ενότητας είναι η Εισαγωγή στη Φιλοσοφία του Προγράμματος, στο Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης του ΠΙ, το Εργαλείο Αυτοαξιολόγησης Ψηφιακών Δεξιοτήτων ΜΕΤΕΡ ΤΕΤ-SAT και στην έννοια του Ψηφιακού φακέλου επιτευγμάτων ePortfolio.

Μαθησιακή Ενότητα 01: Μαθησιακός σχεδιασμός με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (προαπαιτούμενη ενότητα)

Ο σκοπός της συγκεκριμένης Μαθησιακής Ενότητας είναι διττός. Από τη μια, επιδιώκεται η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Κύπρου για τις σύγχρονες μεθοδολογίες και πρακτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση. Από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται, μέσα από τις πρακτικές δραστηριότητες της Μ.Ε., η σταδιακή εξοικειώσή τους με ψηφιακά εργαλεία τεχνολογίας, καθώς και με διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών δραστηριοτήτων με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών.

Μαθησιακή Ενότητα 02: Αξιοποίηση του διαδικτύου με ασφάλεια

Σκοπός της Μαθησιακής Ενότητας είναι να καταστήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες ενήμερους/ενήμερες σχετικά με τις νέες δυνατότητες και τις προκλήσεις του Διαδικτύου, σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής των νέων ανθρώπων και να ενημερώσει για τρόπους και αποτελεσματικές πρακτικές αντιμετώπισης πιθανών κινδύνων, που ελλοχεύουν σε αυτό. Ακόμα, στοχεύει στο να συμβάλει στην ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες να είναι σε θέση να σχεδιάζουν κατάλληλες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο, σύμφωνα με τη διεθνή όσο και με την εθνική στρατηγική επί του θέματος.

Μαθησιακή Ενότητα 03: Προγραμματισμός και Ρομποτική

Με την ολοκλήρωση της Μαθησιακής Ενότητας, αναμένεται οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες να αναπτύξουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα εκπαιδευτικής αξιοποίησης της ρομποτικής και του προγραμματισμού ως εργαλείων μάθησης, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες αναμένεται να είναι σε θέση να σχεδιάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα ενισχυμένα με εκπαιδευτική ρομποτική και προγραμματισμό, μέσα στα πλαίσια των οποίων θα γίνεται αξιοποίηση των τεχνολογικών εφαρμογών της ρομποτικής και του προγραμματισμού από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως εργαλείων μάθησης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τάξεις μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

Μαθησιακή Ενότητα 04: Αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων στη διδασκαλία και μάθηση

Ο σκοπός της Μαθησιακής Ενότητας είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες που προσφέρουν οι διαδραστικοί πίνακες, τόσο ως αυτόνομη τεχνολογία εποπτικοποίησης του μαθήματος και εμπλοκής του μαθητή, όσο και ως κέντρο διασύνδεσης φορητών συσκευών και υπολογιστών. Σε μια σύγχρονη και ολοένα εξελισσόμενη εποχή, όπου το κόστος των συνδεδεμένων συσκευών συνεχώς μειώνεται ενώ οι δυνατότητές τους αυξάνονται, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη εργασία, διάδραση και αξιολόγηση με τη χρήση πληθώρας πολυμεσικών διαδραστικών εφαρμογών.

Μαθησιακή Ενότητα 05: Επαυξημένη και εικονική πραγματικότητα στη διδασκαλία και μάθηση

Ο σκοπός της ενότητας αυτής είναι διττός. Από τη μια, σκοπεύει να ενδυναμώσει τους/τις εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν και να αναδιαμορφώσουν παιδαγωγικά ήδη ανεπτυγμένα περιβάλλοντα, ανοικτά και ελεύθερα προς παιδαγωγική χρήση μαθησιακά αντικείμενα από ψηφιακές βιβλιοθήκες (Open Educational Resources), αλλά και να καταστούν οι ίδιοι ικανοί να σχεδιάζουν εκπαιδευτικά σενάρια και να αναπτύξουν απλές τεχνολογικές εφαρμογές σε πλατφόρμες με εργαλεία επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας. Από την άλλη, σκοπός της ενότητας είναι η διαπραγμάτευση καινο-

τόμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με τους μαθητές, η οποία θα συντελέσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος τους στην καθημερινή σχολική πράξη.

Σημ.: η ΜΕ05 δεν θα προσφερθεί φέτος (Μάρτιος – Ιούνιος 2021)

Μαθησιακή Ενότητα 06: Διαδικτυακά εργαλεία στη διδασκαλία και μάθηση

Σκοπός της ενότητας είναι η εισαγωγή των εκπαιδευόμενων στη φιλοσοφία και πρακτική της αξιοποίησης σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων στη διδακτική πράξη και στον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μέσα από την επαφή και εξοικείωση με μια ευρεία γκάμα καινοτόμων διαδικτυακών εργαλείων και την κριτική ανάλυση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, επιδιώκεται η διασύνδεση των συγκεκριμένων τεχνολογιών με τις θεωρητικές αρχές και τα παιδαγωγικά μοντέλα που διέπουν τις σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης (π.χ. συνεργατική, διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, μάθηση για όλους), ούτως ώστε να αναδειχθούν οι προοπτικές, οι προκλήσεις και οι βέλτιστοι τρόποι αξιοποίησής τους στη διδασκαλία και μάθηση.

Μαθησιακή Ενότητα 07: Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και αξιοποίησή τους

Τα Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης είναι διαδικτυακές πλατφόρμες, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη και διαχείριση μαθησιακού περιεχομένου, τη δημιουργία και διαχείριση λογαριασμού μαθητών, καθώς και τον έλεγχο της πορείας εργασίας τους. Ο κύριος σκοπός αυτής της Μαθησιακής Ενότητας είναι να επιτρέψει στους/στις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να γνωρίσουν τα πιο διαδεδομένα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης που βρίσκονται σε χρήση σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα και να εστιάσουν στον τρόπο αξιοποίησής τους, καθώς και στην προστιθέμενη αξία τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Μαθησιακή Ενότητα 08: Αξιολόγηση αξιοποιώ-ντας ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα

Η Μαθησιακή Ενότητα επικεντρώνεται στη διαδικασία της αξιολόγησης ως μέρος της διδασκαλίας και μάθησης με πολυδιάστατες σχέσεις αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων φορέων. Στόχος είναι η κατανόη-

ση από μέρους των εκπαιδευόμενων των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία για υλοποίηση των στόχων που τίθενται από διαφορετικές μορφές αξιολόγησης και η υλοποίησή της μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων.

Μαθησιακή Ενότητα 09: Τεχνητή Νοημοσύνη και εφαρμογές της στη μάθηση

Η Μαθησιακή Ενότητα εξετάζει τις σύγχρονες «στοχευμένες» εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης (T.N.), οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως στην καθημερινή ζωή. Οι εκπαιδευόμενοι/νες θα εξοικειωθούν με τους θεμελιώδεις ορισμούς και έννοιες γύρω από την T.N., αλλά και τις διαδεδομένες μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται στη δημιουργία συστημάτων. Οι τελικές δύο θεματικές περιοχές εστιάζουν στην κοινωνική-ηθική πλευρά της T.N. Ο κύριος μαθησιακός στόχος της ενότητας είναι να μάθουν να αναλύουν οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες τις λειτουργίες των «καθημερινών» εφαρμογών T.N. – αλλά και τις ηθικές και κοινωνικές τους επιπτώσεις – έτσι ώστε να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους να αξιοποιούν την T.N. με τον βέλτιστο τρόπο.

Μαθησιακή Ενότητα 10: Σχεδιάζοντας χώρους Κατασκευής ως Μαθησιακά Περιβάλλοντα - Μαθη-τές ως Κατασκευαστές

Με την ολοκλήρωση της Μαθησιακής Ενότητας, αναμένεται οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες να είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν μαθησιακά περιβάλλοντα που θα ενσωματώνουν τις έννοιες των makerspaces, maker movement, maker education και makeology, στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος και με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Επίσης, αναμένεται να είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες όπου αξιοποιείται ποικιλία υλικών της καθημερινότητάς μας και οι μαθητές/μαθήτριες κατασκευάζουν τεχνολογικές κατασκευές/τεχνουργήματα (technological artefacts). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και επιτυγχάνονται μαθησιακοί στόχοι συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών και δικτύωση μεταξύ σχολείων στην εποχή της πανδημίας



Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, PhD¹

Το κείμενο στηρίζεται σε εισήγηση που εντάχθηκε στη Διαδικτυακή Ημερίδα Επαγγελματικής Μάθησης, στις 3 Ιουνίου 2021 και επιδιώκει να αποτυπώσει την πορεία του Ειδικού Προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης (ΥΕΜ) στην περίοδο της πανδημίας και, κυρίως, την προσπάθεια δικτύωσης εντός και μεταξύ των σχολείων. Τα δεδομένα αντλούνται από τους ενδιαμέσους απολογισμούς των υποστηρικτών και υποστηρικτριών στο Πρόγραμμα, οι οποίοι είχαν υποβληθεί τον Μάρτιο 2021. Τα δεδομένα αυτά αντιπαραβάλλονται με τις λειτουργίες των δικτύων και τα χαρακτηριστικά του συλλογικού επαγγελματισμού και της συλλογικής ηγεσίας, με στόχο τη διατύπωση εισηγήσεων για τα επόμενα βήματα προσφοράς του Προγράμματος ΥΕΜ.

Λέξεις-κλειδιά: υποστήριξη επαγγελματικής μάθησης, δικτύωση, συλλογική ηγεσία, συλλογικός επαγγελματισμός

Το συγκείμενο

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ο θεσμικός φορέας προώθησης της πολιτικής αυτής, υλοποιεί, ανάμεσα σε άλλες δράσεις και προγράμματα, το Ειδικό Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης (ΥΕΜ). Κάθε χρόνο, ένας μικρός αριθμός σχολείων, μετά από απόφαση του συλλόγου των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται με έναν ή μία λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που δρα ως υποστηρικτής ή υποστηρίκτρια και εφαρμόζουν τον κύκλο επαγγελματικής μάθησης (Ηρακλέους κ.ά., 2020). Μετά από μια πενταετία εφαρμογής του Προγράμματος ΥΕΜ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεδίωξε συστηματικά να προωθήσει τη δικτύωση μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα και εστιάζουν σε παρεμφερή θέματα. Η δικτύωση εντάσσεται στους άξονες αποτελε-

σματικότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης μαζί με στοιχεία όπως η προώθηση της ενεργού μάθησης και του αναστοχασμού, η ανάδειξη και η αξιοποίηση της δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας και του σχολικού συγκειμένου (Darling-Hammond, 1998; Darling-Hammond et al, 2009; Ηρακλέους κ.ά., 2020).

Για να διατηρηθεί και να διευρυνθεί μια κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης με αυτονομία, τα εμπλεκόμενα άτομα χρειάζεται να συνδέονται οριζόντια και κάθετα με τρόπο κατά τον οποίο να ενεργοποιούνται, να μοιράζονται, να μαθαίνουν και να επιφέρουν την αλλαγή (European Commission, 2018) μέσα από επαγγελματικές κοινότητες εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι μέλη ενός ευρύτερου δικτύου επαγγελματιών με κοινούς προσανατολισμούς. Η ιδέα των σχολείων ως οργανισμών που μαθαίνουν εμπεριέχει την αντιμετώπιση του κάθε σχολείου ως μέρους ενός δικτύου σχολείων που δουλεύει για

¹ Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου είναι Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

την από κοινού δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Darling-Hammond, 1998; Darling-Hammond et al, 2009; Nehring and Fitzsimons, 2011; Wenger et al, 2002; Woodland, 2016).

Συνέργειες, επικοινωνία και συνεργασία εντός και μεταξύ σχολείων έχουν πιστωθεί με ιδιαίτερα μεγάλη αξία στη βάση της υπόθεσης ότι η συλλογική εργασία είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική, αφού παρέχει την ευκαιρία από κοινού διεύρυνσης της εμπειρίας και της γνώσης όλων εντός μίας κουλτούρας μάθησης (Nehring and Fitzsimons, 2011; Wenger et al, 2002; Woodland, 2016). Οι καινοτομίες εδραιώνονται ταχύτερα και αποτελεσματικότερα, όταν περισσότερα άτομα δρουν για να δοκιμάσουν και να βελτιώσουν νέες προσεγγίσεις μέσα από κοινή στοχοθεσία και δράση. Η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κουλτούρας όπου τα άτομα επιδεικνύουν εμπιστοσύνη και κινητοποιούνται στη δράση και τη λήψη αποφάσεων την αυτοαξιολόγηση και την αυτοβελτίωση (European Commission, 2018; Hargreaves and O' Connor, 2018).

Τα δίκτυα αποτελούν οδό για τα άτομα σε διάφορα επίπεδα - στο σχολείο, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής-, για να προωθήσουν και να υποστηρίξουν τη σχολική βελτίωση και ανάπτυξη, καθώς και για να θέσουν και επιλύσουν ζητήματα, τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών με συνεργατικούς και ευέλικτους τρόπους. Δεν αποτελούν αυτοσκοπό αλλά μπορούν να διαμορφώσουν μια κουλτούρα μάθησης που εστιάζει σε αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και ο κριτικός αναστοχασμός. Στηρίζονται στην αναγνώριση του απαιτητικού χαρακτήρα του διδασκαλικού επαγγέλματος στην κοινή δράση και τους κοινούς στόχους. Επιδιώκουν να εξετάσουν με ποιο τρόπο ο ίδιος στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά μέσω εναλλακτικών μέσων και με ποιο τρόπο θα διασφαλιστεί ότι η μάθηση ακολουθείται από δράση που με τη σειρά της οδηγεί σε νέα μάθηση (Akyol et al, 2009; Armellini and De Stefani, 2016; Azukas, 2019; European Commission, 2018). Τα δίκτυα ανταλλάσσουν γνώσεις, δεξιότητες και πηγές για την επίτευξη του κοινού στόχου, αν και μπορεί οι δράσεις να διαφοροποιούνται και ο στόχος να επαναπροσδιορίζεται. Συνδέεται με την έννοια του σχολείου ως οργανισμού, ο οποίος μαθαίνει και αυτοβελτιώνεται, αξιοποιώντας ομάδες εντός, εφαρμόζοντας λύσεις σε τοπικό επίπεδο, και τέλος, αναδεικνύοντας συστημική ηγεσία, συναπόφαση και κοινή δόμηση (Harris, 2008; Swaffield and MacBeath, 2005).

Η ανάδειξη της σημασίας της δικτύωσης και της συνέργειας σχολείων, στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τους μανθάνοντες οργανισμούς συνδέεται και με την αδυναμία διατήρησης των αλλαγών, οι οποίες επιβάλλονται εκ των άνω ή που εντάσσονται σε ανταγωνιστικά μοντέλα. Συζητώντας ειδικά για δίκτυα, τα οποία λειτουργούν διαδικτυακά, διαμορφώνονται συγκεκριμένες παράμετροι αποτελεσματικότητας όπως: ο ξεκάθαρος στόχος, η συγκεκριμένη αποστολή, η διεύρυνση των ορίων, οι κοινές αξίες, η προσέλκυση νέων ατόμων, η εναλλαγή των εξωτερικών συνεργατών και διευκολυντών και το ξεκάθαρο σχέδιο δράσης για αλλαγή (Akyol et al, 2009; Armellini and De Stefani, 2016; Azukas, 2019; European Commission, 2018; Harris, 2008).

Όλα τα πιο πάνω συστηματοποιούνται σε ένα τετράπτυχο επιμέρους λειτουργιών. Ένα δίκτυο μπορεί να περιλαμβάνει την πληροφόρηση -ως άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση-, καθώς και την ψυχολογική διάσταση και τις δυνατότητες συνεργασίας και ενδυνάμωσης, μέσω καλλιέργειας της εμπιστοσύνης. Στόχος επίσης μπορεί να είναι, πέρα από την απλή πληροφόρηση, η μάθηση και η δημιουργία ευκαιριών μάθησης μέσω αμοιβαίας ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών. Επίσης, μπορεί να ενυπάρχει η πολιτική διάσταση ως συνεργασία, διάχυση και εφαρμογή καινοτομιών μεταξύ ατόμων με κοινές οπτικές (Rauch, 2016; Krainer, 1998 στο Zehetmeier et al, 2015).

Οι λειτουργίες των δικτύων και τα επιμέρους στοιχεία, τα οποία τις χαρακτηρίζουν, συνδέονται με τις έννοιες της συλλογικής ηγεσίας και του συλλογικού επαγγελματισμού. Η συλλογική ηγεσία (collaborative leadership) αφορά σε στοχευμένες δράσεις της ηγεσίας του σχολείου για ενίσχυση της διδασκαλίας, δημιουργία ισχυρών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων και εμβάθυνση της κοινής μάθησης (DeWitt, 2017). Συμπερασματικά, αφορά στον ρόλο της ηγεσίας στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ο συλλογικός επαγγελματισμός (collaborative professionalism) αφορά στο πώς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται περισσότερο επαγγελματικά και πώς ως επαγγελματίες δουλεύουν περισσότερο συλλογικά και συνεργατικά (Hargreaves and O' Connor, 2018). Μια σειρά από επιμέρους χαρακτηριστικά διαφοροποιούν την έννοια από τη συνήθη επαγγελματική συνεργασία ατόμων εντός ενός επαγγέλματος και τη συνθέτουν με κοινές συνισταμένες τη συλλογικότητα και τη συνέργεια, συνδέοντάς την με την επαγγελματική μάθηση με επίκεντρο το σχολείο: συλλογική αυτονομία, συλλογική διερεύνηση, αμοιβαίος διάλογος, συλλογική ευθύνη, συλλογική

αποτελεσματικότητα συλλογική πρωτοβουλία και επικέντρωση στη μεγάλη εικόνα, στον κοινό στόχο και στην κοινή εργασία.

Στην περίπτωση του Προγράμματος ΥΕΜ τα συμπεράσματα και τα ζητήματα που είχαν αναδειχθεί κατά τη διαδικτυακή ημερίδα τον Μάιο του 2020, κατά το πρώτο κύμα εξάπλωσης της πανδημίας κατέδειξε πόσο σημαντική ήταν η αναζήτηση οδών αλληλεπίδρασης και δικτύωσης, αλληλοϋποστήριξης και συναισθηματικής ενδυνάμωσης, κοινής στόχευσης και δράσης μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου και μεταξύ των σχολείων. Η επίδραση της πανδημίας στις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους μέλλον (Alves et al, 2021) και για νέες δεξιότητες, οι οποίες είναι πλέον απαραίτητες (Collar and Colin, 2021), καθώς επίσης και ο ρόλος των υποστηρικτικών μηχανισμών και της αλληλεπίδρασης στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της θετικής τους ψυχολογίας (Zadok-Gurman et al, 2021) είναι έντονη.

Η έννοια της δικτύωσης εντάχθηκε συστηματικά στο πλαίσιο δράσης ΥΕΜ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-21. Ο στόχος της δικτύωσης σχολείων ΥΕΜ προωθήθηκε εντός της περιόδου της πανδημίας με σημείο εκκίνησης τον Οκτώβριο του 2020, τη διαδικτυακή εισήγηση από τον F. Rauch, συνεργάτη από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Έρευνας-Δράσης και την ανάλυση των επιμέρους λειτουργιών των δικτύων (Rauch, 2016; Zehetmeier et al, 2015) προς τους υποστηρικτές και τις υποστηρίκτριες και τους συντονιστές και τις συντονίστριες των σχολείων. Στη συνέχεια, οργανώθηκαν συναντήσεις, κατά κύριο λόγο διαδικτυακές (λόγω των συνθηκών), μεταξύ των υποστηρικτών ή υποστηρικτριών και, στη συνέχεια, μεταξύ υποστηρικτών και υποστηρικτριών και συντονιστών και συντονιστριών των σχολείων με κοινές θεματικές. Οι συναντήσεις αυτές διευρύνθηκαν και περιέλαβαν και άλλα μέλη του προσωπικού των σχολείων ΥΕΜ αλλά και άλλων σχολείων κατά την τελική ημερίδα των σχολείων ΥΕΜ τον Ιούνιο 2021.

Τα Ερωτήματα και η Μεθοδολογία

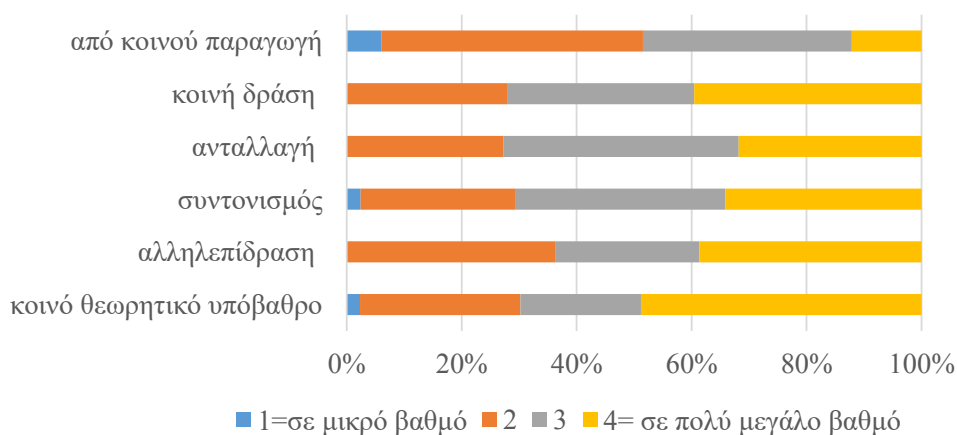
Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής αυτής της διαδικασίας τη σχολική χρονιά 2020-2021 επιδιώχθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο στοιχεία του συλλογικού επαγγελματισμού και της συλλογικής ηγεσίας (DeWitt, 2018; Hargreaves and O Connor, 2018) εντοπίζονται στις πρακτικές και στην πορεία των σχολείων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ΥΕΜ και κατά πόσο αναδεικνύουν συγκεκριμένες λειτουργίες δικτύωσης. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσα από τους ενδι-

άμεσους απολογισμούς των υποστηρικτών και υποστηρικτριών του Προγράμματος ΥΕΜ τον Μάρτιο 2021 εν μέσω της περιόδου κατά την οποία τα σχολεία βίωναν έντονα την εφαρμογή των μέτρων κατά της πανδημίας και λειτουργούσαν με εξ αποστάσεως διδασκαλία. Κάθε απολογισμός μελετήθηκε ξεχωριστά και αναζητήθηκαν θέματα και έννοιες που συνδέονται με τις λειτουργίες της δικτύωσης, και οι μεταξύ τους συσχετίσεις ή αλληλεπιδράσεις στις ερμηνείες των υποστηρικτών και των υποστηρικτριών για την ΥΕΜ (Bolak et al, 2010). Αναζητήθηκαν στοιχεία που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά συλλογικής ηγεσίας και συλλογικού επαγγελματισμού, έτσι ώστε να διαφανεί ποιες λειτουργίες δικτύωσης προωθήθηκαν.

Οι υποστηρικτές και οι υποστηρίκτριες κατά την ετοιμασία των ενδιάμεσων απολογισμών κλήθηκαν να συμπληρώσουν σύντομο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε την κατάκτηση χαρακτηριστικών κοινότητας από το προσωπικό του σχολείου (Nehring and Fitzsimons, 2011), κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί: α) απέκτησαν θεωρητικό υπόβαθρο για το θέμα, όπως διατυπώθηκε αρχικά ή όπως διαμορφώθηκε στην πορεία, β) αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, γ) συντονίζονταν μεταξύ τους, δ) υπήρχε ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών, ε) είχαν από κοινού στοχευμένη δράση και στ) παρήγαγαν από κοινού υλικό, μαθήματα ή δραστηριότητες. Επίσης οι υποστηρικτές και οι υποστηρίκτριες απάντησαν σε ερωτήματα, τα οποία επιδίωκαν να αποτυπώσουν το τι επιδίωξαν με την παρέμβασή τους στο σχολείο και πώς η πανδημία επηρέασε αυτές τις επιδιώξεις και την παρέμβαση. Επίσης κατέγραψαν ποια στοιχεία της μεθοδολογίας ΥΕΜ αξιοποιήθηκαν και προέβησαν σε αναστοχασμό ως προς το ποιες από τις προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν ή όχι, καθώς και τι πιθανότατα συνέβη χωρίς να το αναμένουν.

Αποτελέσματα

Οι αποτιμήσεις των λειτουργιών σε σχέση με την πορεία των σχολείων στην ΥΕΜ καταδεικνύει ότι η κατάκτηση των χαρακτηριστικών της δημιουργίας κοινότητας εντός του σχολείου, όπως αποτυπώθηκαν στους απολογισμούς, είναι εφικτή. Στο Γράφημα 1 καταγράφονται οι απόψεις των υποστηρικτών και υποστηρικτριών για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών των σχολείων σε ενέργειες που προωθούν τη δικτύωση και τη δημιουργία κοινότητας επαγγελματικής μάθησης. Οι τιμές στο διάγραμμα κινούνται κυριαρχικά στο θετικό τμήμα της τετράβαθμης κλίμακας (1=σε μικρό βαθμό, 4=σε πολύ μεγάλο βαθμό) με πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους.



Γράφημα 1: Απόψεις των υποστηρικτών και υποστηρικτριών για τη δικτύωση και τη δημιουργία κοινότητας επαγγελματικής μάθησης στα σχολεία ΥΕΜ

Συγκεκριμένα, από τις υψηλές συγκεντρώσεις στις θετικές τιμές της κλίμακας (τιμές 3 και 4) φαίνεται ότι ο υποστηρικτές και υποστηρίκτριες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν κοινό θεωρητικό υπόβαθρο για το θέμα (όπως διατυπώθηκε αρχικά ή/και όπως διαμορφώθηκε) και αλληλεπίδρασαν και συντονίζονταν μεταξύ τους. Θεωρούν ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρχε ανταλλαγή σε ιδέες, πληροφορίες, εμπειρίες. Οι δράσεις που επέλεξαν ήταν κοινές και στοχευμένες αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό παρήγαγαν από κοινού υλικό, κοινά μαθήματα, και δραστηριότητες.

Ως προς την προσπάθεια για δικτύωση εντός αλλά και μεταξύ των σχολείων αναζητήθηκαν στοιχεία που συνδέονται με τη συλλογική ηγεσία και τον συλλογικό επαγγελματισμό στους απολογισμούς των υποστηρικτών και υποστηρικτριών. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να έχουν περισσότερη αυτονομία σε σχέση με αυτή που διαμορφώνουν ή έχουν οι γραφειοκρατικές ιεραρχικές δομές και να διαμορφώνουν δυνατότητες εξουσίας (συλλογική αυτονομία), φάνηκε ότι επηρεάστηκε από τους περιορισμούς και την εφαρμογή των μέτρων κατά της πανδημίας. Η άσκηση της αυτονομίας ήταν έντονη στη διαχείριση των στοιχείων της ΥΕΜ, λόγω των περιορισμών και ειδικά σε σχέση με τη θεματολογία της ΥΕΜ και, κυρίως, στον επαναπροσδιορισμό και τη νοηματοδότηση του θέματος.

Η πανδημία ανάδειξε την ανάγκη ενίσχυσης του αρχικού θέματος... Οι στόχοι διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να αφορούν στις εξ αποστάσεως δραστηριότητες των παιδιών, βλ. κατάθεση εργασιών, τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, ενίσχυση της αυτόνομης μάθησης με υλικό που μπορούσαν να παρακολουθήσουν σε δικό τους χρόνο, μετατόπιση της ευθύνης ενημέρωσή τους για τρέχοντα ζητήματα (διαδικαστικά και μαθησιακά) στους

ιδίους, συχνή υπενθύμιση ότι η εξ αποστάσεως είναι συνέχειά της. (Απολ. Υποστ. 14.1.)

Οι νέες συνθήκες που προέκυψαν με τα νέα μέτρα διαφοροποίησαν αρκετά την προγραμματισμένη πορεία της ΕΜ. Η απουσία των διά ζώσης επισκέψεων και η ακύρωση των επιμορφωτικών δράσεων δημιούργησαν αρχικά μια στασιμότητα και απότομη παύση. Νέα ερωτήματα απασχολούσαν πια. Το αρχικό ζήτημα όπως είχε διατυπωθεί δεν μπορούσε να είναι πια το ίδιο (Απολ. Υποστ. 7.3.)

Ως προς την προώθηση της συλλογικής διερεύνησης και του αμοιβαίου διαλόγου αναζητήθηκαν στοιχεία, τα οποία να καταδεικνύουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τα προβλήματα και τα ζητήματα πριν τα επιλύσουν και κατά πόσο η διερεύνηση αυτή περιλαμβάνει ειλικρινή ανατροφοδότηση και ενεργό εμπλοκή των παιδιών. Πράγματι μέσα από τους απολογισμούς φαίνεται να καταβάλλονται προσπάθειες εφαρμογής της μεθοδολογίας της ΥΕΜ και του στοιχείου της διερεύνησης και της ενεργού εμπλοκής. Είναι, όμως, σε αρκετές περιπτώσεις, εμφανής ο περιορισμός του αναστοχασμού, καθώς επίσης και η επικέντρωση στην άμεση λύση, στο δοτό ή στη συνταγή. Ουσιαστικά ο συλλογικός επαγγελματισμός διασυνδέεται με τις λειτουργίες της περιγραφής και της ανταλλαγής λύσεων και περιορίζει τη λειτουργία του δικτύου σε αυτήν της πληροφόρησης.

Δεν έχει εκπληρωθεί ικανοποιητικά ο αναστοχασμός των δράσεων των εκπαιδευτικών ούτε μέσα από συνεδριάσεις ούτε με τη δική μου παρουσία. [...] Περίμενα να υπάρχει περισσότερη διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ της διευθυντικής ομάδας, εμένα και όλων συναδέλφων, κάτι που δεν έγινε εφικτό, γι' αυτό και όποτε το επέτρεπαν οι συνθήκες επιδίωξα τη διά ζώσης επικοινωνία. (Απολ. Υποστ. 15.1.)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε ένα άλλο χαρακτηριστικό της τεχνολογίας-την επικοινωνία-, το οποίο συνέβη λόγω ανάγκης. [...] Δεν εκπληρώθηκε τόσο ικανοποιητικά ο αναστοχασμός των διδασκαλιών τους. Αυτό επηρεάστηκε ίσως και λόγω του ότι η περσινή διαδικασία αναστοχασμού ακολουθούσε μετά από την παρατήρηση διδασκαλιών, κάτι δεν μπορούσε να γίνει φέτος. (Απολ. Υποστ. 9.2.)

Η βασική έμφαση που δόθηκε αφορούσε στον εντοπισμό των αναγκών και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης και αυτή η έμφαση αύξησε την ενεργό εμπλοκή/μάθηση των συναδέλφων στον σχεδιασμό δράσεων και στον κοινό σχεδιασμό δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπίδρασαν πολύ μεταξύ τους, με κοινούς σχεδιασμούς, αναζήτηση υλικού, συνεργασιών, κλ.π., αλλά και αξιοποίηση των πόρων του σχολείου – λήφθηκε δηλαδή υπόψη ιδιαίτερα το συγκείμενο του σχολείου του και η προϊστορία του στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, διήλθαν από διαδικασίες αναστοχασμού σχετικά με το τι θέλουν να κάνουν και πώς θα το κάνουν. (Απολ. Υποστ. 5.3.)

Η αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και της συλλογικής αποτελεσματικότητας (efficacy) και της συνειδητοποίησης ότι ενώνοντας δυνάμεις μπορούν να κάνουν τη διαφορά για όλα τα παιδιά και να συνειδητοποιήσουν την κοινή υποχρέωση για αλληλοβοήθεια για τους μαθητές και τις μαθήτρές μας, επιτεύχθηκε ουσιαστικά σε κάποιες περιπτώσεις μέσα από μια «ανάστροφη» λειτουργία των δικτύων. Συνομιλώντας οι συντονιστές και συντονίστριες και οι υποστηρικτές και οι υποστηρίκτριες για τις προσπάθειές τους δημιούργησαν συνθήκες ενεργοποίησης και άλλων συναδέλφων για δράση προωθώντας ουσιαστικά την λειτουργία της ψυχολογικής διάστασης του δικτύου.

Η πανδημία επηρέασε [...] έπρεπε να πειστούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από δράσεις εξεύρεσης λύσεων με βάση τα πρωτόκολλα ότι το θέμα της επαγγελματικής τους μάθησης και οι στόχοι που είχαν βάλει μπορούν να επιτευχθούν ... Η δικτύωση του σχολείου με άλλα σχολεία που αντιμετώπιζαν το ίδιο θέμα λειτούργησε θετικά για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που προέκυψαν λόγω της πανδημίας. (Απολ. Υποστ. 9.3.)

Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια, και ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η απουσία των παιδιών από τον σχολικό χώρο και η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν διευκόλυναν τη μετάβαση στην πράξη.

Το «στοίχημα» του Προγράμματος ΥΕΜ είναι η κινητοποίηση αυτή να αρχίσει να επιφέρει «μικρές επιτυχίες», που να λειτουργήσουν ως κινητήρια δύναμη για να συνεχιστούν οι δράσεις, αλλά και να κινητοποιήσουν και άλλες/άλλους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της συνειδητής επιδίωξης βελτίωσης στο θέμα που απασχολεί το σχολείο. Δυστυχώς, η αναβολή του σχεδιασμού και της υλοποίησης των διδασκαλιών έφερε καθυστέρηση στην ώθηση που υπολογίζαμε να δοθεί στα κίνητρα, στην έγνοια και στην κινητοποίηση των συναδέλφων. (Απολ. Υποστ. 16.3.)

Από τις πιο σημαντικές επιδιώξεις της ΥΕΜ και της προσπάθειας δικτύωσης ήταν η συλλογική πρωτοβουλία και η κοινή εργασία. Μέσα από λιγότερες ατομικές πρωτοβουλίες περισσότερη από κοινού πρωτοβουλία επιδιώχθηκε η δημιουργία μικρών κοινοτήτων ισχυρών εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιδεικνύουν αφοσίωση στο να μάθουν, να βοηθήσουν και να συνεργαστούν. Η εξέταση του ενδεχομένου για κοινή εργασία μέσα από συνδιδασκαλίες, συνεργατικό σχεδιασμό, συζητήσεις για την εργασία των παιδιών, δομές, εργαλεία και πρωτόκολλα που διευκολύνουν την παραγωγή ενός τελικού προϊόντος (π.χ. μια διδασκαλία) ήταν ζητήματα που συζητήθηκαν και επιδιώχθηκαν μέσα από τις επιμορφώσεις. Ειδικά οι κοινές επιμορφώσεις στα δίκτυα λειτούργησαν ακριβώς ως κινητήρια δύναμη για δράση, αλλά σε περιορισμένο βαθμό, περιορίζοντας κατ' επέκταση και την πολιτική λειτουργία της δικτύωσης.

Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας συνέτειναν στην επιτάχυνση την εμπλοκής των εκπαιδευτικών και της ανάληψης δράσεων, αφού η ανάγκη τους να επιτύχουν τη διάδραση ανάμεσα στους ίδιους και τους μαθητές τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τους ανάγκασε να εμπλακούν άμεσα και να εφαρμόσουν τις επιμορφώσεις που προσφέρθηκαν, αναζητώντας, μάλιστα περισσότερη υποστήριξη και συνεργασία... Ο εγκλεισμός απροσδόκητα δημιούργησε συνθήκες αυξημένης εμπλοκής των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στις επιμορφώσεις, καθώς και συνθήκες αυξημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. (Απολ. Υποστ. 10.2.)

Η επικέντρωση στη μεγάλη εικόνα και στον κοινό στόχο που δεν περιορίζεται στη βελτίωση των αποτελεσμάτων αλλά αφορά στους στόχους μιας εκπαίδευσης που ενθαρρύνει και διευκολύνει την ευημερία και την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών, φάνηκε να παραμένει στους ώμους των ίδιων των υποστηρικτών και των υποστηρικτριών. Οι εκ-

παιδευτικοί δεν βλέπουν εύκολα και δεν βιώνουν ή δημιουργούν τη μεγάλη εικόνα. Έτσι αυτό γίνεται κοινή βάση της επιδίωξης των υποστηρικτών και υποστηρικτριών αρχικά εντός σχολείου και, στη συνέχεια, στις αλληλεπιδράσεις του δικτύου.

Επιδίωξη μου ήταν να στηριχθούν πρώτα στο θεωρητικό υπόβαθρο και να μην γίνουν άλματα σε δράσεις χωρίς αυτές να τεκμηριώνονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου. Αυτό έχω παρατηρήσει ότι γενικά είναι δύσκολο στα σχολεία, και γι' αυτό με τις παρεμβάσεις μου προσπαθώ να αποενοχοποιήσω την καθυστέρηση σε δράσεις, αφού στο χρονικό διάστημα που φαινομενικά παρατηρείται, γίνεται σωστή προετοιμασία για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. (Απολ. Υποστ. 14.2.)

Διερευνώντας τις αναφορές στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου διαφάνηκε ότι η έννοια της συλλογικής ηγεσίας επικεντρώθηκε ή και βραχυκυκλώθηκε, λόγω του περιορισμού της επικοινωνίας με τη διεύθυνση στις συνθήκες πανδημίας.

Τα μέτρα αντιμετώπισης της πανδημίας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τόσο η Διευθύντρια όσο και η Συντονίστρια ΕΜ του σχολείου άλλαξαν σε σχέση με πέρσι και δεν είχαν καμία εμπλοκή στο παρελθόν στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, επηρέασαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις επιδιώξεις μου στο συγκεκριμένο σχολείο. Η επικοινωνία μαζί τους γίνεται πολύ αραιά. (Απολ. Υποστ. 11.2.)

Η δικτύωση [...] έγινε μεταξύ των συναδέλφων, ιδιαίτερα λόγω του ότι το σχολείο είχε σημαντικές αλλαγές στους ρόλους της διεύθυντριας και της συντονίστριας του Προγράμματος. (Απολ. Υποστ. 9.2.)

Η πανδημία επέσπευσε τα πράγματα πριν από τον εγκλεισμό, κι έτσι αναγκαστικά δεν ακολουθήσαμε μεθοδολογίες τύπου 'lesson study', ενώ κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού καθυστέρησε τις νέες δράσεις. Τώρα το σχολείο συνεχίζει τις δράσεις του με πολύ γρήγορους ρυθμούς, αφού ακολουθούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δυνάδων τάξεων, στηρίζομαστε σε ψηφιακά εργαλεία, ενώ η Διευθύντρια [...] βρίσκει πάντα χρόνο για τις επιμορφώσεις και τις συνεργασίες μεταξύ εμένα και των συναδέλφων. (Απολ. Υποστ. 5.3.)

Συμπεράσματα

Οι απολογισμοί των υποστηρικτών/υποστηρικτριών αναδεικνύουν τα μικρά βήματα που έγιναν

σε σχέση με τις λειτουργίες των δικτύων (Rauch, 2016; Zehetmeier et al, 2015). Στοιχεία του συλλογικού επαγγελματισμού και της συλλογικής ηγεσίας (DeWitt, 2017; Hargreaves and O Connor, 2018) εντοπίζονται στις πρακτικές και την πορεία των σχολείων, τα οποία συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες της πανδημίας και αναδεικνύουν συγκεκριμένες λειτουργίες στην προσπάθεια για δικτύωση τη σχολική χρονιά 2020-2021. Οι προσπάθειες των σχολείων ΥΕΜ επικεντρώθηκαν στις λειτουργίες της πληροφορίας και επέφεραν την αίσθηση της ψυχολογικής στήριξης, επιλέγοντας την έμφαση στις επιμορφώσεις και εν μέρει στις διερευνητικές διαδικασίες. Η μάθηση επικεντρώθηκε στις επιμορφώσεις αλλά περιόρισε τη δράση και τον αναστοχασμό και κατ' επέκταση και την κοινή παραγωγή νέας γνώσης. Ενδεχόμενα η δικτύωση με άλλα σχολεία να ήταν περιορισμένη στη διάσταση της πληροφόρησης, αλλά λειτούργησε θετικά στη θεμελίωση της δικτύωσης και της δράσης εντός του σχολείου.

Γι' αυτό ακριβώς και χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε επιμέρους στοιχεία στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την υποστήριξη της ΥΕΜ. Ως προς τον σχεδιασμό ο εντοπισμός των κοινών θεματικών και η αξιοποίηση δομών και εμπειριών αποτελεί το πρώτο βήμα για τη διαμόρφωση του κοινού εδάφους για δικτύωση. Ως προς την εφαρμογή η ενίσχυση του αναστοχασμού παραμένει η περιοχή υπό έμφαση. Παράλληλα προωθείται η ενίσχυση του ρόλου του συντονιστή ή της συντονίστριας σχολείου, οριοθετείται ο ρόλος της διεύθυνσης για συλλογική ηγεσία και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του υποστηρικτή ή της υποστηρίκτριας, έτσι ώστε να προωθηθεί ο αυθεντικός και χειραφετικός χαρακτήρας της επαγγελματικής μάθησης (Rauch, 2016; Sprott, 2017; Webster –Wright, 2009)

Η νέα χρονιά έχει ξεκινήσει επιδιώκοντας την προώθηση και την αξιοποίηση της πορείας που θεμελιώθηκε κατά την περίοδο εφαρμογής μέτρων κατά της πανδημίας εστιάζοντας στη διατύπωση κοινών στόχων, έτσι ώστε το κάθε άτομο να αναλαμβάνει συγκεκριμένες ευθύνες με δυνατότητα επαναπροσδιορισμό στην πορεία. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην ικανότητα λήψης απόφασης εντός του ευέλικτου πλαισίου, το οποίο διαμορφώνει η μεθοδολογία του προγράμματος ΥΕΜ.

Στοιχεία όπως η αυτονομία, η ευελιξία αλλά και η τεκμηρίωση και ερμηνεία στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων διαφορετικών ατόμων, η δημιουργία κινήτρων για εξισορρόπηση ατομικών και συλλογικών ευθυνών και η ενίσχυση και υποστήριξη της συνε-

γασίας σε πολλαπλά επίπεδα οριζόντια και κάθετα αποτελούν στόχο στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης υποστηρικτών και υποστηρικτριών, καθώς και εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η δικτύωση και οι κοινόι στόχοι των σχολείων (Webster –Wright, 2009; Hargreaves and O'Connor, 2018)

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι τα δίκτυα πρέπει να είναι ευέλικτα, ότι μπορεί να λειτουργούν προσωρινά ή σε μακροπρόθεσμη βάση και αυτό καθορίζεται από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτά στη βάση των στοιχείων που παρακολουθούν και συλλέγουν. Η όλη προσπάθεια επιδιώκει να κατευθυνθεί από την οικοδόμηση επαγγελματικής συνεργασίας στην εδραίωση του συλλογικού επαγγελματισμού. Ο συλλογικός επαγγελματισμός στηρίζεται στη διερεύνηση, ανταποκρίνεται στην ανατροφοδότηση και αναζητεί την τεκμηρίωση (Hargreaves and O'Connor, 2018, p.138).

Βιβλιογραφία

- Akyol, Z., Garrison, R. D. & Ozden, Y.M. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. World Conference on Educational Sciences 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1834–1838.
- Alves R., Lopes, T. & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217.
- Armellini A. & De Stefani M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202-1216.
- Azukas, M.E. (2019). Cultivating a Blended Community of Practice to Promote Personalized Learning. *Journal of Online Learning Research*, 5(3), 275-310.
- Bolak, J., Gidron, A. & Turniansky, B. (2010). 'Without stones there is no arch': a study of professional development of teacher educators as a team. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 275-287.
- Collar A. F. & Colin, C.P.R. (2021). Rethinking teacher Competencies of the 21st Century. *Academia Letters*, article 2744. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2021.
- Darling-Hammond L. (1998). Teacher Learning That Supports Student Learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. Andree, A., Richardson, N. and Orphanos S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. The National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- DeWitt, P.M. (2017). *Collaborative Leadership. Six influences that matter most*. California: Corwin.
- European Commission (2018). *Networks for learning and development across school education. Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*. European Commission
- Ηρακλέους, Μ., Κουππάνου, Α., Παπαριστοδήμου, Ε., Πιτζιολή, Μ., Σάββα, Π., Σταύρου, Χ., & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., (2020). *Πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οδηγός σχεδιασμού, εφαρμογής και υποστήριξης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Hargreaves, A. & O'Connor M.T. (2018). *Collaborative professionalism*. California: Corwin.
- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools, *European Journal of Education*, 43(2), 219 – 228.
- Nehring J.& Fitzsimons G. (2011) The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling, *Professional Development in Education*, 37(4), 513-535.
- Rauch F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.
- Sprott, R. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development *Teaching and Teacher Education* 77, 321-331.
- Swaffield, S. and Macbeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Webster–Wright, A. (2009) Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business Review Press.

- Woodland R. H. (2016). Evaluating PK–12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 505-521.
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafрани, K., Rolnik, B., Ganz, A. B. & Shahar L. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3689 <https://doi.org/10.3390/ijerph18073689>. Accessed 23 September 2021.
- Zehetmeier, S., Andreitz, I., Erlacher, W. & Rauch F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory, *Educational Action Research*, 23(2), 162-177.

Η πανδημία Covid-19 και οι επιπτώσεις της στα εκπαιδευτικά συστήματα



Μαρία Παπαμιχαήλ, M.Ed¹

Η πανδημία Covid-19, επέφερε πολλαπλές αλλαγές στις κοινωνίες ανά το παγκόσμιο και ξάφνιασε τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθιστώντας αναγκαία την εισαγωγή της ψηφιακής εκπαίδευσης και την εφαρμογή εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αρκετά ήταν τα οφέλη που προέκυψαν από την μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση, αφού έτσι δόθηκε το έναυσμα για μια μεγάλη μεταμόρφωση στην ανάπτυξη προγραμμάτων και την παιδαγωγική. Ποικίλες ήταν όμως και οι προκλήσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Σίγουρα, η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση, άξιζε την προσπάθεια και θα αποτελέσει πυξίδα για μελλοντικές προσπάθειες βελτίωσης και ανάπτυξης στον τομέα αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή εκπαίδευση, πανδημία Covid-19, εξ αποστάσεως διδασκαλία

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η πανδημία Covid-19, με την κοινωνική αποστασιοποίηση που είχε ως συνεπακόλουθό της, επηρέασε αρνητικά τις κοινωνίες σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού τομέα (Wiradimadja et al, 2021). Επηρεάστηκαν περίπου 1.6 δισεκατομμύρια μαθητές, σε περισσότερες από 200 χώρες (Pokhrel & Chhetri, 2021). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συναντηθούν με φυσική παρουσία κι έτσι μειώθηκαν οι ευκαιρίες για μάθηση (Reimers & Schleicher, 2020).

Η αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι επιβεβλημένη, γιατί σε αντίθετη περίπτωση η πανδημία Covid-19 είναι ικανή να προκαλέσει τη μεγαλύτερη διακοπή εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια ολόκληρη γενιά ανά το παγκόσμιο (Reimers & Schleicher, 2020). Διάφορες μελέτες δηλώνουν πως το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την φυσική και νοητική υγεία των παιδιών (Brazendale et al., 2020, in Basilaia & Knavadze, 2020).

Η πανδημία, άνοιξε διάπλατα τον δρόμο για την εισαγωγή της ψηφιακής εκπαίδευσης (Dhawan, 2020), αφού καθίσταται πλέον αδήριτη η ανάγκη για καινοτομία και εφαρμογή εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος και στρατηγικών αξιολόγησης (Pokhrel & Chhetri, 2021). Σε αυτή την περίοδο κρίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμεύσει ως εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας (Opara, 2020). Σύμφωνα με τους Basilaia & Knavadze (2020), διάφορες χώρες ανά το παγκόσμιο εισήγαγαν ποικίλες λύσεις κατά την διάρκεια της πανδημίας με σκοπό να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Σε τουλάχιστον 96 χώρες εισήχθησαν διαδικτυακές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά προγράμματα στην τηλεόραση, βίντεο-διαλέξεις και διαδικτυακά κανάλια. Την ίδια στιγμή, σε χώρες που δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η πανδημία οδήγησε στον πλήρη τερματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης: από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο (Saleh, 2020).

¹ Η Μαρία Παπαμιχαήλ είναι Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού

Στο συγκεκριμένο άρθρο, γίνεται αναφορά στις συνέπειες που προέκυψαν στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας και κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο την περίοδο αυτή. Αναφέρονται τα πλεονεκτήματά της όπως αυτά τεκμηριώνονται μέσα από τη βιβλιογραφία, αλλά και οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πανδημία Covid-19 και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Burgess & Sievertsen (2020), η φοίτηση στο σχολείο, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες ενός ατόμου. Ακόμα και ένα μικρό χρονικό διάστημα αποχής από το σχολείο, μπορεί να έχει συνέπειες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή. Η μάθηση στο σπίτι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη μάθηση που δεν πραγματοποιήθηκε στο σχολείο. Παράλληλα, η παρατεταμένη διακοπή της εκπαίδευσης των παιδιών στερεί από αυτά τις μαθησιακές εμπειρίες που απαιτούνται για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους σε μια περίοδο που το χρειάζονται περισσότερο (Buonsenso et al, 2021).

Κατά την περίοδο της παγκόσμιας πανδημίας του κορωνοϊού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ως εργαλείο για διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας (Opara, 2020), αφού αποτελεί την εναλλακτική λύση διατήρησης της εκπαιδευτικής στήριξης σε ψηλό επίπεδο (Basilaia & Knavadze, 2020). Με τον όρο εξ αποστάσεως διδασκαλία, εννοούμε πως μαθητές και εκπαιδευτικοί, επικοινωνούν με τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου, χωρίς να υπάρχει η φυσική παρουσία τους στην τάξη (Ferlin, 2020). Η εικονική τάξη αντικατέστησε πλήρως τη διδασκαλία εντός της τάξης και όλες οι μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης ενσωματώθηκαν στην ψηφιακή τάξη (Veselina & Snejana, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε ακόμη και στη Δημοτική Εκπαίδευση και η αξιοποίησή της υπήρξε μια νέα εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους. Προϋποθέτει ποικίλες δεξιότητες, γνώσεις, καθώς και υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και τις τοπικές κοινότητες (Ferlin, 2020). Ειδικά τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού δυνατόν να βιώσουν μεγαλύτερη αναστάτωση εξ αιτίας της εξ αποστάσεως φοίτησής τους, αφού ακόμα δεν έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν με προσοχή διαδικτυακά μαθήματα (Gallagher & Cottigham, 2020).

Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως μάθηση λειτουργεί ως πανάκεια σε μια περίοδο κρίσης και όλα τα ακαδημαϊκά ινστιτούτα εκμεταλλεύτηκαν αυτή την ευκαιρία για να ενθαρρύνουν μαθητές και εκπαιδευτικούς να εργαστούν μέσω διαδικτύου (Dhawan, 2020). Παρά τις υπερβολικές προκλήσεις που προέκυψαν από την πανδημία, δημιουργήθηκαν διάφορες ευκαιρίες για τα μακροπρόθεσμα σχέδια εφαρμογής της εξ αποστάσεως μάθησης (Pokhrel & Chhetri, 2021). Η πρόοδος στην τεχνολογία κατά την περίοδο της ψηφιακής εποχής, κατέστησε τη διαδικτυακή επικοινωνία πιο προσβάσιμη και δημοφιλή, αφού πλέον πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά το παγκόσμιο παρέχουν διαδικτυακά μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Saleh, 2020).

Σύμφωνα με τον Yadav (2020), οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανοίγουν τον δρόμο για μια μεγάλη μεταμόρφωση στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και την Παιδαγωγική. Παράλληλα, δημιουργείται η ευκαιρία να αναπτυχθεί ποιοτικά το μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βρεθούν τρόποι να σχεδιαστεί ποιοτικό περιεχόμενο. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει πλέον την ευκαιρία για συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελός τους.

Η χρήση εξ αποστάσεως μάθησης, απαιτεί δεξιότητες αυτοπειθαρχίας (Vaselina & Snejana, 2020) και εξασκεί τους μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα, αναπτύσσοντας έτσι νέες δεξιότητες (Basilaia & Knavadze, 2020). Καλλιεργεί δεξιότητες λύσης προβλήματος, κριτική σκέψη και ικανότητα προσαρμογής (Dhawan, 2020). Παράλληλα, οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εποχή μετά την πανδημία, ειδικά στην περίπτωση μαθητών με αναπηρία (Basilaia & Knavadze, 2020). Επιπλέον, παρέχει την δυνατότητα μελέτης οπουδήποτε, οποιαδήποτε ώρα, χωρίς να είναι αναγκαίες οι μετακινήσεις που αποτελούν χάσιμο χρόνου, ενέργειας και χρημάτων (Sadeghi, 2019).

Προκλήσεις και εμπόδια

Οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι μαθητές και εκπαιδευτικοί ήταν πολλές, όπως και τα εμπόδια που συνάντησαν σε αυτή τους την προσπάθεια. Η μετάβαση από τις κανονικές τάξεις στις διαδικτυακές πραγματοποιήθηκε απότομα (Dhawan, 2020) και η ετοιμότητα για κάτι τέτοιο ήταν ένα

στοιχείο που προβληματίσε εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίοι προβληματίζονταν ακόμα και για την δυνατότητα που θα είχαν να συνδεθούν διαδικτυακά στην περιοχή τους (Arieta & Valeria, 2021). Πολλές ήταν οι χώρες που αντιμετώπισαν προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο και πρόσβασης σε ηλεκτρονικές συσκευές (Pokhrel & Chhetri, 2021). Μάλιστα, σε παρόμοια μελέτη με θέμα τις προκλήσεις που υπάρχουν στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο φαίνεται να κατατάσσεται πρώτη στην λίστα των ανησυχιών των εμπλεκόμενων (Asio & Bayucca, 2021). Οι πολλές και διάφορες τεχνικές δυσκολίες που συνδέονται με την εξ αποστάσεως μάθηση, προκαλούν σύγχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Opara, 2020).

Εντούτοις, σύμφωνα με τους Gallagher & Cottingham (2020), η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει την αφοσίωση που θα επιδείξουν οι μαθητές όταν διδάσκονται εξ αποστάσεως. Η πρόσβαση σε συσκευές και διαδίκτυο είναι σημαντική αλλά όχι αρκετή από μόνη της για μια ποιοτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όπως αναφέρει και ο Yadav (2020), η ξαφνική στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς κανένα προηγούμενο προγραμματισμό, ειδικά σε χώρες που δεν διέθεταν τις υποδομές για κάτι τέτοιο, αύξησε τον κίνδυνο να μετατραπούν οι μαθητές σε παθητικούς δέκτες. Η εξ αποστάσεως μάθηση είναι ένα είδος μεθοδολογίας στο οποίο δεν είναι έτοιμοι όλοι οι εκπαιδευτικοί να μεταβούν από τη μια στιγμή στην άλλη. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέληξαν απλώς να κάνουν διαλέξεις σε διάφορες πλατφόρμες.

Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αλλάξουν ολόκληρη την παιδαγωγική τους προσέγγιση, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην παρούσα μεταβαλλόμενη κατάσταση (Dhawan, 2020). Με το απότομο κλείσιμο των σχολείων αναγκάστηκαν να μετατρέψουν γρήγορα τα μαθήματα που γίνονταν πρόσωπο με πρόσωπο σε σχέδια μαθήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Weir, 2020). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Dhawan (2020), διάφορα προβλήματα τεχνικής φύσεως έκαναν το έργο τους δυσκολότερο. Πραγματική πρόκληση αποτελεί η ποιότητα των ηλεκτρονικών προγραμμάτων λόγω απουσίας προτύπων, σε σχέση με την ποιότητα, τον έλεγχο της ποιότητας, την ανάπτυξη ηλεκτρονικών πηγών και την παράδοση του περιεχομένου μάθησης. Η πραγματικότητα είναι ότι απαιτείται πολύς χρόνος και κόστος για να αναπτυχθεί το περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να εκπαιδευτεί

το προσωπικό και να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος εξοπλισμός. Επομένως, ένα επαρκές εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς, έτσι ώστε να μπορέσει να προωθήσει την αποτελεσματική εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Επιπλέον πρόβλημα αποτέλεσε σε κάποιες περιπτώσεις η έλλειψη γενικής πολιτικής όσο αφορά την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και η απόρριψη της υιοθέτησης των απαραίτητων εκπαιδευτικών αλλαγών για επιτυχημένη εφαρμογή της εξ αποστάσεως μάθησης (Saleh, 2020).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι πιο απαιτητική από τη διδασκαλία στην τάξη ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή και τις στρατηγικές αξιολόγησης (Saleh, 2020). Η μεγαλύτερη πρόκληση με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί ήταν η αδυναμία να αξιολογήσουν τις γνώσεις των μαθητών, όπως και το να οριοθετήσουν τον εργασιακό τους χρόνο, αφού πλέον χρειάστηκε να είναι διαρκώς διαθέσιμοι (Ferlin, 2020).

Ένα επιπλέον μειονέκτημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Dhawan (2020), είναι το γεγονός ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων που παρέχεται διαδικτυακά στους μαθητές είναι εξ ολοκλήρου θεωρητικό και δεν επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν και να μάθουν αποτελεσματικά. Στα περισσότερα διαδικτυακά μαθήματα απουσιάζει η παροχή κινήτρων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Opara (2020), τα περισσότερα διαδικτυακά συστήματα μέσω των οποίων παρέχεται η εκπαίδευση υστερούν όσο αφορά στις δυνατότητες διάδρασης που παρέχουν, ενώ οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να συνομιλήσουν με τους φίλους τους, να μοιραστούν τις ιδέες τους, τις παρατηρήσεις τους, έτσι ώστε να γίνει η μαθησιακή διαδικασία διασκεδαστική και διαδραστική. Μπορεί να νιώθουν απομονωμένοι και να τους λείπει η αλληλεπίδραση που έχουν με τους συμμαθητές τους με την φυσική παρουσία τους στην παραδοσιακή τάξη (Sadeghi, 2019). Η κοινωνική αυτή απομόνωση είναι ικανή να αυξήσει τα επίπεδα άγχους των μαθητών και η έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ανίκανους να εργαστούν αποτελεσματικά (Veselina & Snejana, 2020). Επομένως, πρέπει να προωθηθεί η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, με σκοπό να ενδυναμωθεί η αμοιβαία μάθηση και η ευεξία των μαθητών (Reimers & Schleicher, 2020).

Ακόμα και το να προσεγγίσουν οι μαθητές τον εκπαιδευτικό τους, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με τις εργασίες τους ή έχουν κάποιες απορίες, γίνεται πιο δύσκολο, σε αντίθεση με την ευκολία με την οποία μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί του στην παραδοσιακή τάξη (Sadeghi, 2019). Τα διαδικτυακά προγράμματα μάθησης τα οποία υπήρχαν ήδη πριν την πανδημία, μπορεί να μην είναι το ίδιο αποτελεσματικά χωρίς την στήριξη των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια για προσωπική μάθηση (Weir, 2020). Η αποτελεσματική επικοινωνία και η σχέση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι ύψιστης σημασίας για τη μάθηση των παιδιών, καθιστώντας έτσι αναγκαίο το να είναι ο εκπαιδευτικός ορατός και προσβάσιμος, ακόμα και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Gallagher & Cottingham, 2020). Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μαθητές δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι όσο αφορά τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Dhawan, 2020).

Η ανισότητα στην τηλεεκπαίδευση, αποτέλεσε ένα μείζον πρόβλημα, αφού υπήρχε διάκριση ανάμεσα στις φτωχές και πλούσιες χώρες. Ακόμα, στις φτωχές χώρες το πρόβλημα δεν ήταν εξ ίσου σοβαρό ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Σχετική έρευνα που έχει γίνει την Αιθιοπία (Belay, 2020), καταδεικνύει πως τέτοιες χώρες, στις οποίες μεγάλος αριθμός ατόμων κατοικεί σε αγροτικές περιοχές, χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα, χωρίς τηλεόραση, ή ραδιοφωνικά προγράμματα, στερήθηκαν μέσα που θα μπορούσαν να αποδειχτούν χρήσιμα σε περιόδους πανδημίας. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να σχεδιαστούν μηχανισμοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι οποίοι θα αποτελούν νέα εκπαιδευτικά μοντέλα μετά την πανδημία και θα λαμβάνουν υπόψη διαφορές και ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Επιπλέον, ο αυξημένος και μη δομημένος χρόνος που ξόδευαν οι μαθητές στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τους εξέθεσε σε ερεθίσματα με επικίνδυνο και βίαιο περιεχόμενο και συνέβαλε στην αύξηση του κινδύνου για cyberbullying (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Σύμφωνα με τον Twining (2021), παρόλο που είναι γνωστοί εδώ και χρόνια οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας, δεν άλλαξε κάτι ουσιαστικό. Στα περισσότερα σχολεία ακόμα και σήμερα, ελάχιστη είναι η επίδραση που έχει η ψηφιακή τεχνολογία στο τι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Υποστηρίζει μάλιστα, πως ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό, είναι το γεγονός ότι είναι αβέβαια και τα αποτελέσματα ερευνών που ανα-

φέρονται στην επίδραση της ψηφιακής τεχνολογίας στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εισηγήσεις για βελτίωση και ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η νέα γενιά είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία, αναζητά τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση και δεν θα είναι πλήρως ικανοποιημένη με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Επομένως, αυτή η ευκαιρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθηθούν οι μαθητές να μάθουν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά (Sadeghi, 2019). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώσουν πολύ χρόνο, σχεδιάζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές για την παροχή διαδικτυακών οδηγιών (Dhawan, 2020).

Πρέπει να σχεδιαστεί από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, ένας οδηγός ο οποίος θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση στα εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στο πως θα καλύψουν το βασικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών μέσα από αυτές τις τεχνολογίες (Dhawan, 2020). Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών, είναι απαραίτητο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να δομηθεί με τρόπο που να παρέχει συνεχή καθοδήγηση και στρατηγικές ανάπτυξης, για όλο το διδακτικό προσωπικό (Sadeghi, 2019).

Με το κλείσιμο των σχολείων, πολλές αξιολογήσεις που στόχο είχαν να δώσουν στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς πληροφόρηση αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών ακυρώθηκαν. Έτσι, η απώλεια αυτής της πληροφόρησης καθυστερεί την αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών και μπορεί μακροπρόθεσμα να επιφέρει επιβλαβείς συνέπειες στους μαθητές (Yadav, 2020; Burgess & Sievertsen, 2020). Δεδομένης της σημασίας των αξιολογήσεων για τη μάθηση, τα σχολεία πρέπει να μελετήσουν το ενδεχόμενο αναβολής και όχι ακύρωσης των εσωτερικών αξιολογήσεων (Burgess & Sievertsen, 2020).

Η επιβολή της τηλεεκπαίδευσης, αποτέλεσε τεράστια πρόκληση για τα παιδιά της υπαίθρου και αυτό γιατί για αυτά τα παιδιά το σχολείο είναι τα πάντα: χώρος μάθησης, μελέτης, διασκέδασης. Ο εγκλεισμός τους στο σπίτι, τους στερεί τον χώρο μελέτης τους. Επομένως, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει να λάβουν υπόψη τους την υφιστάμενη πραγματικότητα για τα παιδιά της υπαίθρου και να βρουν τρόπο να προσεγγίσουν αυτά παιδιά, ίσως με το να γίνουν προσωρινές ρυθμίσεις, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες

αυτοί/αυτές να παραλάβουν υλικό για μελέτη (Belay, 2020). Οι γονείς καλούνται να παίξουν σημαντικό ρόλο στην απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά για να συμβεί αυτό, η κυβέρνηση πρέπει να φροντίσει να στηρίξει τους γονείς, ώστε να δημιουργήσουν ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον και να στηρίξουν τα παιδιά τους σε αυτή την διαδικασία (Uroalkrajor & Uroalkrajor, 2020).

Η έρευνα στην ψηφιακή τεχνολογία, δεν θα επιφέρει θεαματικές αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλά μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας μπορούν να λυθούν εκπαιδευτικά θέματα. Επομένως ο στόχος πρέπει να είναι η εκπαίδευση και όχι η εκπαιδευτική τεχνολογία (Twining, 2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως κύριο συστατικό της διδασκαλίας και μάθησης και όχι απλώς ως υποκατάστατο της μαθησιακής διαδικασίας (Oraga, 2020). Επιπλέον, είναι απόλυτη ανάγκη πριν την εισαγωγή οποιασδήποτε τεχνολογίας και εργαλείου εξ αποστάσεως μάθησης, να τυγχάνουν μελέτης τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία τους και να αξιοποιούνται πλήρως οι δυνατότητές τους. Η έρευνα των ηλεκτρονικών εργαλείων θα πρέπει να αιτιολογεί τον σκοπό και το περιεχόμενο της εισαγωγής αυτής (Dhawan, 2020).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προέκυψε η ανάγκη για παροχή μοντέλων αποτελεσματικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας και προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης, με τη χρήση αποτελεσματικών παιδαγωγικών εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται συνήθως στους εκπαιδευτικούς, υστερούν όσο αφορά αυτά τα χαρακτηριστικά (Gallagher & Cottingham, 2020).

Στις μέρες μας είμαστε αναγκασμένοι να αξιοποιήσουμε ευρέως την εξ αποστάσεως μάθηση. Τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά εάν είχαμε ήδη εξειδικευτεί σε αυτήν. Όμως σίγουρα ταιριάζει σε αυτή την περίπτωση η φράση «κάλλιο αργά παρά ποτέ» (Dhawan, 2020). Το μάθημα που πήραμε από την πανδημία του Covid-19, θα δημιουργήσει νέους κανονισμούς, νομοθεσίες και λύσεις για μελλοντικές περιπτώσεις (Basilaia & Knavadze, 2020).

Επίλογος

Η πανδημία του κορωνοϊού ξάφνιασε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία έπρεπε να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να προσαρμοστούν το συντομότερο δυνατό στην νέα πραγματικότητα (Rizun & Strzelecki, 2020). Σίγουρα, η πανδημία αυτή δεν θα είναι η τελευταία που απειλεί την συνέχιση της εκπαίδευσης, ως εκ τούτου υπάρχει η ανάγκη τα σχο-

λεία να βρίσκονται σε ετοιμότητα, αναπτύσσοντας ενδεχόμενες στρατηγικές και να βρουν τρόπους να στηρίξουν μαθητές και εκπαιδευτικούς (Uroalkrajor & Uroalkrajor, 2020). Γενικά, πρέπει η κοινωνία να είναι προετοιμασμένη για μια τέτοια μετάβαση, τόσο τεχνικά, όσο ψυχολογικά και παιδαγωγικά (Kolyada et al, 2021). Χρειάζεται να μελετηθεί σε βάθος η τεχνολογία και με τη δέουσα επιμέλεια να εξισορροπηθούν οι φόβοι και οι εντάσεις εν μέσω μιας τέτοιας κρίσης (Dhawan, 2020).

Είναι βέβαιο πως η εμπειρία και όσα μάθαμε από την πανδημία του 2020, θα οδηγήσουν στην δημιουργία νέων νομοθεσιών, πλατφόρμων και λύσεων για μελλοντικές περιπτώσεις, στις οποίες οι χώρες, οι κυβερνήσεις και ο κόσμος γενικότερα, θα είναι πιο προετοιμασμένος σε σχέση με σήμερα (Basilaia & Knavadze, 2020). Η εξ αποστάσεως εικονική μάθηση, άξιζε την προσπάθεια και αποτελεί μια σχεδόν επαναστατική μέθοδο στην σύγχρονη μάθηση (Veselina & Snejana, 2020). Είναι σημαντικό όμως να τονισθεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρέπει να συμπληρώνει την παραδοσιακή διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και όχι να θεωρείται υποκατάστατό της (Oraga, 2020).

Παρόλο που έγιναν πολλές μελέτες για την επίδραση που είχε η πανδημία στη διδασκαλία και τη μάθηση, πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο η κατάλληλη παιδαγωγική και πλατφόρμα για τα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης (Pokhrel & Chhetri, 2021). Αναμφίβολα, η ομαλή μετάβαση από το περιβάλλον συμβατικής εκπαίδευσης στην εικονική μάθηση, δε θα μπορούσε να συμβεί εν μία νυκτί (Adnan & Anwar, 2020).

Βιβλιογραφία

- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, 1(2), 45–51
- Arrieta, G. S., & Valeria, J. R. (2021). Counseling Challenges in the New Normal: Inputs for Quality Guidance and Counseling Program. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 11(1), 71-85.
- Asio, J. M. R., & Bayucca, S. A. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators' level of digital competence and schools' readiness on distance learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19-26.
- Basilaia, G., & Knavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2

- coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Belay, D.G., (2020). Covid-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0082
- Buonsenso D, Roland D, De Rose C, et al. (2021). Schools closures during the covid-19 pandemic: a catastrophic global situation. *Pediatric Infectious Disease Journal* 2021.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. Retrieved 25 May 2021 from: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of Covid-19 crises. *Journal of Educational Technology*, 49(1),5-22
- Ferlin, L. (2020). Distance Learning in Elementary School-Participant Experiences at the Upper Elementary Level (5th-8th Grade). *Zivot i Skola* 2020, Vol. 66 Issue 2, p93-104. 12
- Gallagher, H. A., & Cottingham, B. (2020). Improving the Quality of Distance and Blended Learning. Brief No. 8. *EdResearch for Recovery Project*
- Kolyada, N., Shapovalova, L., Guz, Y., & Melkonyan, A. (2021). Distance Learning of a Foreign Language-Necessity or Future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(4), p.167-187
- Opara, E.(2020). Online Distance learning: An Alternative in a Time of Global Crisis. Retrieved 25 May 2019 from <https://www.researchgate.net/publication/340077459>
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning, Higher Education for the Future. *The Kerala State Higher Education Council*, 8(1), 133-141
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. Retrieved 14 April 2021, from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4 (1), 80-88.
- Saleh, S. E. (2020). Remote Teaching for Higher Education: Opportunities and Challenges.
- Twining, P., (2021). Researching the use of digital technology in education. *Research Intelligence*, Issue 145, p. 20-21
- Upoalkpajor, J.-L. N., & Upoalkpajor, C. B. (2020). The impact of COVID-19 on education in ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, p. 23-33.
- Veselina, N., & Snejana, D. (2020). Advantages and disadvantages of virtual and classical training experience gained from COVID-19 pandemic. In ResearchGate *The 15th International Conference on Virtual Learning ICVL2020*, p.248-253, University of Bucharest, Faculty of Mathematics and Informatics
- Weir, K., (2020). What did distance learning accomplish? *Monitor on psychology*, p.55-59
- Wiradimadja, A., Ratnawati, N., Kurniawan, B., Yaniafari, P.R., Alivi, S.J. (2021). Screen Recorder for Guiding Distance Learning: Case Study of Teacher Professional Education Program. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 16 Issue 7, p4-15. 12p., doi: 10.3991/ijet.v16i07.21173
- Yadav, B., (2020). Psychological and Social Effect of Pandemic Covid-19 On Education System. *Journal of Progressive Education*, Vol 11/No2, p.28-39

Διδάσκοντας και αξιολογώντας ικανότητες δημοκρατικής κουλτούρας: Μια προσέγγιση στη βάση του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης



Ανδρεανή Μπάιτελμαν¹, PhD

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης [Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)]*, καθώς και οι σχετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την προώθηση της διδασκαλίας και αξιολόγησης των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Σκοπός του RFCDC είναι η υποστήριξη των κρατών-μελών του Συμβουλίου στη δημιουργία ανοικτών, δημοκρατικών και πολύμορφων κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, καθώς και εργαλεία διδασκαλίας και αξιολόγησης ικανοτήτων. Αυτές θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές κοινωνίες, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την προώθηση και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την καταπολέμηση της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεισμό και τρομοκρατία, καθώς και την προώθηση ειρηνικών τρόπων και διαδικασιών επίλυσης συγκρούσεων. Επιπλέον, θα συζητηθούν οι δράσεις και εφαρμογές του RFCDC στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, καθώς και οι σχετικές δυνατότητες και προοπτικές που υπάρχουν.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Ικανότητες Δημοκρατικής Κουλτούρας, RFCDC.

Εισαγωγή

Μια από τις βασικές προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών προετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες τους για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Council of Europe, 2010; 2017; 2018a). Παρόλη, όμως, την κατανόηση που υπάρχει στην Ευρώπη για τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της εδραίωσης της δημοκρατίας γενικότερα, υπάρχουν ακόμη πολλές προκλήσεις γύρω από αυτό το θέμα. Σε αρκετές χώρες, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη δεν είναι επαρκώς ενσωματωμένη στα προγράμματα

σπουδών της εκπαίδευσής τους ή δεν εφαρμόζεται αποτελεσματικά, ή/και δεν αξιολογείται (Council of Europe, 2017). Για τον σκοπό αυτό το Συμβούλιο της Ευρώπης προχώρησε στην ανάπτυξη του *Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα (Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC))* (Council of Europe, 2018a). Το RFCDC εδράζεται στις κοινές δημοκρατικές αρχές των δημοκρατικών κοινωνιών και στοχεύει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευομένων για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Το RFCDC εκπονήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώ-

¹ Η Ανδρεανή Μπάιτελμαν είναι Διευθύντρια Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης και Μέλος του Δικτύου Education Policy Advisers Network (EPAN) του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Κυπριακή Δημοκρατία κατά την περίοδο Μαρτίου 2018 – Μαρτίου 2020

της σε συνεργασία με διεθνείς εμπειρογνώμονες, δημοσιεύτηκε το 2018 και σταδιακά άρχισε να εφαρμόζεται σε διάφορα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το *RFCDC* προορίζεται να αξιοποιηθεί από τους και τις επαγγελματίες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης παρέχοντας μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης των ικανοτήτων για δημοκρατική κουλτούρα. Η όλη διαδικασία στοχεύει να υποστηρίξει τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης στη δημιουργία ανοικτών, δημοκρατικών και πολύμορφων κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης.

Το *RFCDC* έχει ως βασική συνιστώσα ένα μοντέλο ικανοτήτων, τις οποίες θα πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες, για να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κουλτούρας και να συμβιώνουν ειρηνικά σε δημοκρατικές κοινωνίες. Το εν λόγω μοντέλο συνοδεύεται από πληροφορίες που αφορούν στο θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου και τους τρόπους αξιοποίησής του. Το *RFCDC* περιλαμβάνει, επίσης, περιγραφικούς δείκτες για όλες τις ικανότητες του μοντέλου, οι οποίοι προσδιορίζουν τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τις διάφορες ικανότητες για τη δημοκρατική κουλτούρα (Council of Europe, 2018a).

Παρόλο που το *RFCDC* δημοσιεύθηκε τον Απρίλιο του 2018, το Συμβούλιο της Ευρώπης συνέχισε να υποστηρίζει την εξέλιξη και την εφαρμογή του στα διάφορα κράτη-μέλη του Συμβουλίου, δημιουργώντας το *Δίκτυο Συμβούλων Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (*Education Policy Advisers Network (EPAN)*), το οποίο έχει εκπροσώπους και από τις 47 χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και από τρία (3) επιπρόσθετα κράτη (Λευκορωσία, Αγία Έδρα και Καζακστάν), τα οποία έχουν υπογράψει την Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2018b). Συγκεκριμένα, από το 2018 δημιουργήθηκαν τρεις (3) ομάδες εργασίας *EPAN*, οι οποίες επικεντρώνονται αντίστοιχα στο πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία/ μάθηση (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών) και την αξιολόγηση των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ) εκπροσωπείται στις ομάδες *EPAN* από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Επιπλέον, το 2018, το Συμβούλιο της Ευρώπης οργάνωσε και έθεσε σε εφαρμογή την εκστρατεία *Free to Speak, Safe to Learn: Democratic Schools for All*,

ενισχύοντας τις προσπάθειες για την προώθηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών του Συμβουλίου (Council of Europe, 2018c). Η εκστρατεία αυτή στοχεύει στο να επισημάνει τη δέσμευση για δημοκρατικές αξίες και αρχές στη ζωή και την κουλτούρα των σχολείων σε όλη την Ευρώπη, καθώς και να βοηθήσει στον εντοπισμό και την ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλες τις χώρες. Στην Κύπρο, την ευθύνη της προώθησης της εν λόγω εκστρατείας ανέλαβαν, επίσης, τα μέλη του *EPAN* που εκπροσωπούν την Κυπριακή Δημοκρατία, επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς και υποστηρίζοντας σχολικές μονάδες για την εφαρμογή των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας (ΥΠΠΑΝ, 2019α).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Βασικές θεωρητικές αρχές του *RFCDC*

Το *RFCDC* του Συμβουλίου της Ευρώπης παρέχει μια ολοκληρωμένη και συνεκτική παιδαγωγική προσέγγιση για την εκπαίδευση των πολιτών όσον αφορά στην ενεργό συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες, για τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την προώθηση και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την καταπολέμηση της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό και τρομοκρατία, καθώς και για την προώθηση ειρηνικών τρόπων και διαδικασιών επίλυσης συγκρούσεων (Council of Europe, 2018a).

Η ανάπτυξη του *RFCDC* στηρίχθηκε πάνω σε δύο βασικές αρχές: Η πρώτη αρχή αφορά στη στοχευμένη αξιοποίηση και προώθηση του όρου *δημοκρατική κουλτούρα*, ενώ η δεύτερη αφορά στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές κοινωνίες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δημοσιεύσει έγγραφα, όπου περιγράφεται ο τρόπος και οι διαδικασίες ανάπτυξης του μοντέλου του *RFCDC*, η συλλογιστική και οι τεχνικές λεπτομέρειες του μοντέλου (Council of Europe, 2016a; Council of Europe, 2016b; Council of Europe, 2018a).

Ο όρος *δημοκρατική κουλτούρα* στο *RFCDC* στοχεύει στην κατανόηση της εξής παραδοχής: Ενώ η δημοκρατία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς δημοκρατικούς θεσμούς, παράλληλα οι θεσμοί αυτοί δεν μπορούν να λειτουργήσουν στην πράξη, αν οι πολίτες δεν έχουν δημοκρατικές αξίες και στάσεις και δεν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ανάλογες δημοκρατικές πρακτικές. Η παραδοχή αυτή υποστηρίζει ότι η λειτουργική δημοκρατία απαιτεί από τους πολίτες, μεταξύ άλλων, να έχουν τις πιο κάτω δημοκρατικές αξίες και στάσεις:

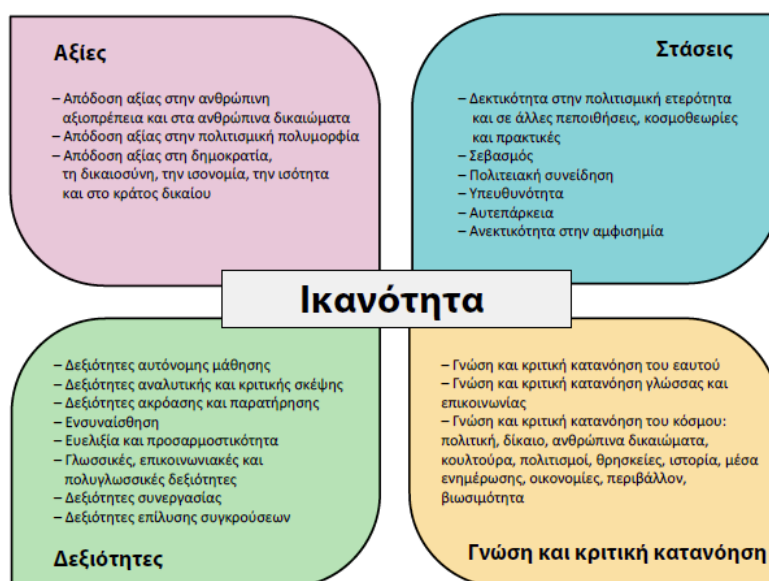
- Δέσμευση για εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών
- Δέσμευση για δημόσια διαβούλευση
- Δέσμευση για αποφάσεις που λαμβάνονται από πλειοψηφίες
- Δέσμευση για την προστασία των μειονοτήτων και των δικαιωμάτων τους
- Πεποίθηση ότι οι συγκρούσεις πρέπει να επιλύονται ειρηνικά.

Η δεύτερη αρχή, που αφορά στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές κοινωνίες, βασίζεται σε μια θεμελιώδη αρχή της δημοκρατίας που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που επηρεάζονται από πολιτικές αποφάσεις θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν τις απόψεις τους, όταν λαμβάνονται τέτοιες αποφάσεις, και, επίσης, ότι οι υπεύθυνοι ή υπεύθυνες για τη λήψη αποφάσεων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εν λόγω απόψεις για τις αποφάσεις τους. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο διαπολιτισμικός διάλογος αποτελεί το μέσο με το οποίο οι πολίτες μπορούν να κοινοποιήσουν τις απόψεις, τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες τους σε άλλα άτομα, τα οποία πιθανώς έχουν διαφορετικές πολιτιστικές σχέσεις από τους ίδιους ή τις ίδιες. Επομένως, το να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να συμβάλλουν στην πολιτική λήψη αποφάσεων ισότιμα και ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες πολιτιστικές τους σχέσεις είναι ζωτικής σημασίας και απαραίτητο για τη σωστή λειτουργία της δημοκρατίας (Barrett, 2020).

Εννοιολογικό μοντέλο του RFCDC

Το εννοιολογικό μοντέλο ικανοτήτων του *RFCDC* αποτελεί ένα βασικό συστατικό του *RFCDC* και παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή των βασικών ικανοτήτων που απαιτείται να έχουν οι άνθρωποι για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη δημοκρατική κουλτούρα και στον διάλογο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για τους σκοπούς του *RFCDC*, ως ικανότητα ορίζεται η δυνατότητα κινητοποίησης και ανάπτυξης σχετικών αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων και κριτικής κατανόησης με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται σε κάθε συγκεκριμένο περιβάλλον. Παραδείγματα τέτοιων περιβαλλόντων είναι οι δημοκρατικές κοινωνίες και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Council of Europe, 2018a).

Το εννοιολογικό μοντέλο του *RFCDC* περιέχει συνολικά είκοσι (20) ικανότητες, οι οποίες εμπίπτουν σε τέσσερις (4) ευρείες κατηγορίες: αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και κριτική κατανόηση. Ανάλογα με την κατάσταση και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις, προκλήσεις και ευκαιρίες που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση, καθώς και τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε ατόμου εντός της κατάστασης την οποία βιώνει, επιδέχεται να ενεργοποιούνται και να αναπτύσσονται διαφορετικά υποσύνολα ικανοτήτων σε κάθε άτομο. Το εννοιολογικό μοντέλο δεν στοχεύει στην επιβολή κάποιου ιδεώδους, αλλά αποτελεί μια εννοιολογική οργάνωση των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη δημοκρατική κουλτούρα. Το σχετικό μοντέλο απεικονίζεται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: Εννοιολογικό μοντέλο του RFCDC (Council of Europe, 2018a)

Περιγραφικοί δείκτες των 20 ικανοτήτων του εννοιολογικού μοντέλου του RFCDC

Με βάση το μοντέλο του RFCDC, η διδασκαλία και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων με στόχο τη συμμετοχή των πολιτών στη δημοκρατική κουλτούρα προϋποθέτει δύο απαραίτητα στοιχεία:

- Δυνατότητα διερεύνησης και αξιολόγησης του υφιστάμενου επιπέδου επάρκειας των εκπαιδευόμενων σε καθεμία από τις ικανότητες, για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών τους και των τομέων που χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης.
- Παροχή πηγών αναφοράς προς τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτριες. Οι πηγές αυτές δυνητικά θα τους / τις βοηθήσουν να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις, σε περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

Για να μπορέσουν να καλυφθούν οι πιο πάνω ανάγκες που προϋποθέτει η αποτελεσματική αξιοποίηση του RFCDC, το εννοιολογικό μοντέλο ικανοτήτων συνοδεύεται από περιγραφικούς δείκτες για κάθε μία από τις είκοσι (20) ικανότητες που εμπεριέχονται στο μοντέλο (Council of Europe, 2018a). Αυτοί οι περιγραφικοί δείκτες αποτελούν αφενός ένα μέσο λειτουργικού ορισμού των ικανοτήτων και, αφετέρου, παρέχουν σημαντικά και χρήσιμα εργαλεία για τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση κάθε ικανότητας. Ειδικότερα, οι περιγραφικοί δείκτες των ικανοτήτων είναι δηλώσεις που περιγράφουν ορατές συμπεριφορές, οι οποίες υποδηλώνουν κατά πόσο ο κάθε εκπαιδευόμενος ή η εκπαιδευόμενη έχει φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας ως προς μια ικανότητα. Οι περιγραφικοί δείκτες διατυπώνονται χρησιμοποιώντας το λεκτικό και το σκεπτικό των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Barrett, 2020), προκειμένου να είναι χρήσιμοι στον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση των ικανοτήτων.

Βασικές αρχές εφαρμογής του RFCDC

Για την αποτελεσματική εφαρμογή του RFCDC στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει όπως εφαρμοστεί στο πλαίσιο μιας ολιστικής σχολικής προσέγγισης και προωθηθούν στοχευμένες ενέργειες και δράσεις σε σχέση με την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των ικανοτήτων για τη δημοκρατική κουλτούρα (Council of Europe, 2018a). Τέτοιες στοχευμένες ενέργειες και δράσεις είναι:

- Διασφάλιση ότι οι δημοκρατικές και διαπολιτισμικές αρχές διδάσκονται διαθεματικά σε όλα τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, αξιοποιώντας τους σχετικούς περιγραφικούς δείκτες ικανοτήτων για τα μαθησιακά αποτελέσματα.
 - Διασφάλιση ότι η τάξη είναι ένας ασφαλής χώρος όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται ότι μπορούν να συζητήσουν ανοικτά τις απόψεις τους, ακόμα και όταν οι απόψεις τους μπορεί να είναι αμφιλεγόμενες, δημιουργώντας ένα ανοιχτό, συμμετοχικό περιβάλλον, με σεβασμό, μέσα στην τάξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον δυνητικά επιτρέπει σε όλα τα μέλη της τάξης να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, και να εκφράζουν τις απόψεις τους.
 - Παροχή ευκαιριών στους μαθητές και τις μαθήτριες να μάθουν να διερευνούν εναλλακτικούς τρόπους αντίληψης των ζητημάτων, επιτρέποντάς τους να εξετάζουν και να συζητούν εναλλακτικές προοπτικές με άλλα άτομα.
 - Δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές και τις μαθήτριες για να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες συμμετοχής υψηλής ποιότητας μέσω μάθησης, υπηρεσιών και έργων που εστιάζουν σε θέματα που είναι σημαντικά για τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες.
 - Διασφάλιση ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται δεν είναι μόνο έγκυρες και αξιόπιστες, αλλά και δίκαιες, διαφανείς και δεν καταπατούν την αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα του κάθε εκπαιδευόμενου και της κάθε εκπαιδευόμενης που αξιολογείται.
- Επίσης, για την εφαρμογή μιας ολιστικής σχολικής προσέγγισης απαιτείται να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες ενέργειες σε σχέση με την ηγεσία, τη σχολική διαχείριση και τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο. Τέτοιες ενέργειες είναι:
- Δημιουργία ενός περιεκτικού σχολικού ήθους που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ασφαλές και φιλόξενο, όπου οι σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι θετικές.
 - Ανάπτυξη ενός στιλ ηγεσίας που καλλιεργεί τον σεβασμό στις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές αρχές, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.
 - Ανάπτυξη ευκαιριών για τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τις απόψεις τους σε θέματα που τους απασχολούν, τόσο σε σχέση με το σχολείο όσο και για ευρύτερα θέματα. Τέτοιες ευκαι-

ρίες μπορούν, για παράδειγμα, να αναπτυχθούν μέσω συζητήσεων στην τάξη, συμμετοχής σε μαθητικά συμβούλια, ερευνών, κουτιών για υποβολή προτάσεων, παρουσιάσεων σε σχολικές συνελεύσεις, συζητήσεων κ.ά.

- Δημιουργία συμμετοχικών δομών και διαδικασιών λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα, όπως, για παράδειγμα, μέσω εκπροσώπησης σε σχολικά συμβούλια, ομάδες εργασίας, ομάδες εστίασης και διαβουλεύσεις.
- Εισαγωγή σχολικών πολιτικών και λειτουργικών κανόνων που εγγυώνται ίση μεταχείριση, ίση πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, καθώς και άλλων μελών του προσωπικού, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, την πολιτιστική ταυτότητα, τον τρόπο ζωής ή τις πεποιθήσεις τους.
- Καθορισμός διαδικασιών για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και διαφορών.
- Διασφάλιση ότι οι συμμετοχικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι αυθεντικές και διασφαλίζουν ότι η συμμετοχή τους, τούς επιτρέπει να ασκούν πραγματική δύναμη και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα αποτελέσματα που προκύπτουν.

Τέλος, η αξιοποίηση μιας ολιστικής σχολικής προσέγγισης για την εφαρμογή του *RFCDC* απαιτεί να προωθηθούν διάφορες ενέργειες σε σχέση με εξωσχολικές δραστηριότητες και συνδέσεις με την ευρύτερη κοινότητα. Τέτοιες ενέργειες είναι:

- Παροχή εξωσχολικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν και να ασκήσουν δημοκρατικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, συμμετέχοντας ενεργά σε ζητήματα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.
- Στην περίπτωση πολιτισμικά ή θρησκευτικά ομοιογενών σχολείων, η δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών δεσμών με άλλα σχολεία, που θα επιτρέψουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις και επαφή με παιδιά από άλλα εθνικά, πολιτισμικά ή / και θρησκευτικά υπόβαθρα.
- Διευκόλυνση του διαδικτυακού διαλόγου με μαθητές και μαθήτριες σχολείων άλλων χωρών για τη συζήτηση κοινωνικών, πολιτιστικών και παγκόσμιων θεμάτων, προωθώντας ποικιλία εθνικών και πολιτιστικών προοπτικών και επιλέγοντας θέματα που παρουσιάζουν αμοιβαίο ενδιαφέρον για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

- Ανάπτυξη συνεργασιών με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), οργανώσεις νεολαίας καθώς και οργανώσεις μη τυπικής εκπαίδευσης για την προώθηση και ενίσχυση πτυχών της δημοκρατικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός και εκτός σχολείου.

- Ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικές αρχές για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών σε επίσημες δομές διακυβέρνησης που εκπροσωπούν νέους και νέες (για παράδειγμα, μέσω συμβουλίων νεολαίας ή τοπικών δήμων), και ενθάρρυνση των τοπικών αρχών να αναζητήσουν και να λάβουν υπόψη τις θέσεις των μαθητών και των μαθητριών για αστικά θέματα που έχουν σχέση με τη ζωή των νέων.

- Ανάπτυξη συνεργασιών με θρησκευτικούς οργανισμούς και πνευματικές οργανώσεις στην τοπική κοινότητα και διευκόλυνση επισκέψεων μαθητών σε διάφορα θρησκευτικά ιδρύματα και χώρους λατρείας.

Παραδείγματα δράσεων για την προώθηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας

Πιο κάτω παρουσιάζονται πέντε (5) παραδείγματα δράσεων για την προώθηση ικανοτήτων για τη δημοκρατική κουλτούρα, σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως προτείνονται στο *RFCDC*. Οι δράσεις που προτείνονται στα πέντε (5) παραδείγματα απαιτούν την κινητοποίηση και την εφαρμογή ενός ολόκληρου συμπλέγματος ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας, με δυναμικό και προσαρμοστικό τρόπο, δεδομένου ότι σε πραγματικές καταστάσεις οι ικανότητες σπάνια κινητοποιούνται και χρησιμοποιούνται ξεχωριστά. Οι ικανότητες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων και κριτικής κατανόησης. Το γεγονός ότι οι εν λόγω ικανότητες αναπτύσσονται δυναμικά, σε ολόκληρα συμπλέγματα, ώστε να αξιοποιηθούν για να καλυφθούν οι ανάγκες και οι ευκαιρίες συγκεκριμένων δημοκρατικών και διαπολιτισμικών καταστάσεων, καθώς αυτές προκύπτουν, είναι εξαιρετικά σημαντικό για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, για τη διδασκαλία, την εκμάθηση και την αξιολόγηση των ικανοτήτων για δημοκρατική κουλτούρα (Council of Europe, 2018a).

Παράδειγμα 1: Αλληλεπίδραση σε μια διαπολιτισμική συνάντηση

Σε ένα πολυπολιτισμικό γεγονός, δύο άνθρωποι με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο στέκονται πλάι πλάι. Αρχίζουν να μιλούν για τα αντίστοιχα εθνικά και θρησκευτικά έθιμά τους. Η συζήτησή τους αρχικά

απαιτεί να υιοθετήσουν μια ανοικτή στάση μεταξύ τους. Ενδέχεται, επίσης, να χρειαστεί να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να ξεπεράσουν ανησυχίες ή ανασφάλειες που τυχόν έχουν λόγω της συνάντησης και της αλληλεπίδρασης με κάποιο άτομο από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Όταν ξεκινά ο διάλογος, τα άτομα καλούνται επίσης να κινητοποιήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης καθώς και γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εξασφαλίσουν ότι δεν θα προκύψουν παρανοήσεις και ότι το περιεχόμενο της συζήτησης θα αποδεχθεί τις επικοινωνιακές ανάγκες και τις πολιτισμικές νόρμες του συνομιλητή ή της συνομιλήτριας. Είναι, επίσης, πιθανό να απαιτείται ενσυναίσθηση, καθώς και δεξιότητες αναλυτικής σκέψης, προκειμένου να διευκολύνεται η κατανόηση των απόψεων του άλλου ατόμου, ιδίως εάν αυτές δεν γίνονται προφανείς από τα λεγόμενά του. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου μπορεί να προκύψουν ανυπόβλητες διαφορές στις απόψεις των δύο πλευρών. Σε μια τέτοια περίπτωση, επιβάλλεται η ανάπτυξη σεβασμού στη διαφορετικότητα, ενώ θα πρέπει να γίνεται κατανοητή και αποδεκτή η πιθανότητα έλλειψης μιας σαφούς κοινής απόφασης.

Παράδειγμα 2: Εναντίωση σε μια ρητορική μίσους

Η ρητορική μίσους που συναντάται για παράδειγμα στο Διαδίκτυο, μπορεί να αντιμετωπισθεί αποδίδοντας αξία στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα. Γι' αυτό απαιτείται η ενεργοποίηση μιας στάσης πολιτειακής συνείδησης και ενός αισθήματος ευθύνης. Ο πολίτης για να αντικρούσει το περιεχόμενο της ρητορικής μίσους, καλείται να εφαρμόσει δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Επιπλέον, για τη διατύπωση της κατάλληλης απάντησης είναι απαραίτητα η γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε η στάση που θα τηρηθεί να εκφραστεί σωστά και να στοχεύει αποτελεσματικά το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ακόμη, επιβάλλεται να επιστρατευτούν η γνώση και η κριτική κατανόηση των ψηφιακών μέσων, προκειμένου να εξασφαλίζεται ότι η απάντηση θα αναρτηθεί με κατάλληλο τρόπο και θα έχει τον μέγιστο δυνατό αντίκτυπο.

Παράδειγμα 3: Συμμετοχή σε μια πολιτική συζήτηση και υποστήριξη μιας πολιτικής θέσης

Η καλή γνώση και η κριτική κατανόηση των πολιτικών θεμάτων που τίθενται υπό συζήτηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή σε κάποια πολιτική συζήτηση και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας υπέρ μιας πολιτικής θέσης. Επιπλέον, ο τρόπος επικοινωνίας πρέπει να

προσαρμόζεται τόσο στο μέσο έκφρασης (π.χ. λόγος, γραπτό κείμενο) όσο και στον κοινό-στόχο. Ακόμη, απαιτείται κατανόηση της ελευθερίας έκφρασης και των ορίων της και, στις περιπτώσεις όπου η επικοινωνία αφορά ανθρώπους που θεωρείται ότι έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς δεσμούς, και διαφορετική κατανόηση της πολιτισμικής καταλληλότητας. Η πολιτική συζήτηση προϋποθέτει επίσης την ικανότητα άσκησης κριτικής στις απόψεις των άλλων και την αξιολόγηση των επιχειρημάτων που προβάλλουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Επομένως, η πολιτική συζήτηση και η υποστήριξη μιας πολιτικής θέσης απαιτούν τις εξής ικανότητες: γνώση και κριτική κατανόηση της πολιτικής, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, γνώση και κατανόηση της επικοινωνίας, γνώση και κατανόηση των πολιτισμικών κανόνων, δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης και ευελιξία για την κατάλληλη προσαρμογή των επιχειρημάτων κατά την πορεία της συζήτησης.

Παράδειγμα 4: Αντιμετώπιση προπαγάνδας που υποστηρίζει έναν βίαιο, ακραίο σκοπό στο διαδίκτυο

Καθώς περιηγείται κάποιος στο Διαδίκτυο, ενδέχεται να εντοπίσει μια προπαγανδιστική ανάρτηση που επιχειρεί να προσηλυτίσει τους επισκέπτες σε έναν βίαιο, εξτρεμιστικό σκοπό. Η επαφή με ένα τέτοιο περιεχόμενο απαιτεί την κινητοποίηση δεξιοτήτων αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Αυτές οι δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο όχι μόνο να αναγνωρίσει την κυριολεκτική σημασία του περιεχομένου, αλλά και να είναι σε θέση να αντιληφθεί τον προπαγανδιστικό χαρακτήρα του, καθώς και τα βαθύτερα κίνητρα και τις προθέσεις αυτών που παρήγαγαν το υλικό. Επιπλέον, κάποιος επιστρατεύοντας τις γνώσεις του και την κριτική κατανόησή του σε ό,τι αφορά τα μέσα ενημέρωσης, μπορεί να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον προσεκτικό τρόπο με τον οποίο οι εικόνες και τα προπαγανδιστικά μηνύματα έχουν επιλεγεί και διατυπωθεί στην προσπάθεια να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στους επισκέπτες και τις επισκέπτριες. Επειδή το περιεχόμενο στοχεύει, για την επιδίωξη του εξτρεμιστικού σκοπού, να καταπατηθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα άλλων ανθρώπων, απαιτείται απόδοση αξίας στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και απόδοση αξίας στις ειρηνικές δημοκρατικές λύσεις για τις κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις. Επιπλέον, αν ενεργοποιηθεί μια στάση πολιτειακής συνείδησης, το άτομο θα αναφέρει το ηλεκτρονικό περιεχόμενο στις αρμόδιες δημόσιες αρχές. Συνεπώς, η ανθεκτικότητα και η δράση ως απάντηση σε μια βίαιη, εξτρεμιστική προπαγάνδα επιτυγχάνεται με την κινητοποίηση και την εφαρμο-

γή πολυάριθμων ικανοτήτων, όπως αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και κριτική κατανόηση.

Παράδειγμα 5: Συμφιλίωση μετά από σύγκρουση

Στον απόηχο μιας σοβαρής σύγκρουσης ανάμεσα σε δύο ομάδες, ένα άτομο που έχει πέσει θύμα βίας ή αδικίας κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης μπορεί πάραυτα να επιλέξει να συμφιλιωθεί με άτομα από την άλλη ομάδα. Η παραδοχή ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ισότιμα ως προς την αξιοπρέπεια και την αξία, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ομάδες στις οποίες ανήκουν, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την επιδίωξη της συμφιλίωσης. Εναλλακτικά, η επιθυμία για συμφιλίωση μπορεί να κινητοποιηθεί από τη γνώση της ιστορίας των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων, καθώς και από την κατανόηση ότι η επιδίωξη και η επιθυμία εκδίκησης ή αντιποιόνων για παρελθόντα γεγονότα οδηγούν αναπόφευκτα σε ακόμη περισσότερες συγκρούσεις και σε έναν φαύλο κύκλο βίας που φέρνει ακόμη μεγαλύτερες απώλειες και θλίψη. Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του ατόμου, ιδίως όταν στο παρελθόν έχει βιώσει έντονα εχθρικά συναισθήματα για τον αντίπαλο, είναι ζωτικής σημασίας. Ένα άτομο που έχει θέσει στόχο του τη συμφιλίωση, πρέπει να ενεργοποιεί μια στάση δεκτικότητας προς τον ή την πρώην αντίπαλο, και προθυμία να γνωρίσει και ενδεχομένως να συναντηθεί με μέλη της άλλης ομάδας. Εφόσον πραγματοποιηθούν συναντήσεις, απαιτείται η κινητοποίηση δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, καθώς και γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ακρόασης. Αυτές οι δεξιότητες ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα μέλη της αντίπαλης ομάδας αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση. Η ενσυναίσθηση είναι επίσης πιθανό να οδηγήσει στην κατανόηση ότι τα μέλη των αντίπαλων ομάδων έχουν τις ίδιες βασικές ψυχολογικές ανάγκες για εξάλειψη απειλών και απόκτηση ασφάλειας, και ότι η σύγκρουση συνεπάγεται επιζήμιες και καταστροφικές συνέπειες για αμφότερες τις ομάδες. Αυτή η συνειδητοποίηση μπορεί να φέρει στην επιφάνεια μια αίσθηση κοινών δεινών. Επίσης, θα πρέπει να αναπτυχθούν δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης προκειμένου αφενός να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο έχει παρουσιαστεί η σύγκρουση στις δύο πλευρές και, αφετέρου, να εντοπιστούν και να αποδομηθούν οι αρνητικές εικόνες, τα στερεότυπα και η προπαγάνδα που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη συντήρηση και τη διαιώνιση της σύγκρουσης. Η επίμονη και αποφασιστική εφαρμογή αυτού του ευρέος συμπλέγματος ικανοτήτων ενδέχεται να οδηγήσει τελικά στη συγχώρεση, τη συμφιλίωση και τη συνεργασία.

Αξιολόγηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας

Βασικές αρχές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας αποτελεί το βασικό θέμα εργασίας της ομάδας EPAN -Assessment Working Group του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2018b). Στο πλαίσιο των εργασιών της εν λόγω ομάδας, αρχικά τέθηκαν οι βασικές αρχές αξιολόγησης των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας, ενώ στη συνέχεια συζητήθηκαν και προτάθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης, καθώς και καλά παραδείγματα από την εκπαιδευτική πράξη των κρατών-μελών που συμμετείχαν στις εργασίες της ομάδας EPAN - Assessment Working Group (Barrett et al., 2020).

Βασικές αρχές αξιολόγησης των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας αποτελούν η εγκυρότητα, αξιοπιστία, ισότητα, διαφάνεια και πρακτικότητα. Επίσης, βασική προϋπόθεση για όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης είναι ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίοι και οι οποίες αξιολογούνται. Δηλαδή, οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν πρέπει να παραβιάζουν τα δικαιώματα της ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, καθώς και την ελευθερία έκφρασης (Barrett et al., 2020).

Οι πρακτικές αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση των μαθητών για θέματα ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας θα πρέπει να γίνουν κατανοητές και να εφαρμοστούν στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα ακολουθηθεί για την προώθηση των ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές αξιολόγησης πρέπει να είναι οι κατάλληλες για τις ικανότητες που αξιολογούνται, δηλαδή πρέπει να είναι σε θέση να συλλάβουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που καθορίζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών και πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται για την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η αξιολόγηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας αποτελεί μόνον ένα συστατικό μιας πολύ μεγαλύτερης ολιστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, οι κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με την αξιολόγηση μπορούν να ληφθούν μόνο σε σχέση με τα άλλα συστατικά αυτής της διαδικασίας.

Η αξιολόγηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας αφορά στη αρχική/ διαγνωστική αξιολόγηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην τελική αξιολόγηση. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που μπορούν να

αξιοποιηθούν ποικίλουν, αλλά όλες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά: Πρώτον, οι ίδιες οι ικανότητες δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα. Αντ' αυτού, η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων από τη συμπεριφορά του μαθητή ή της μαθήτριας σε μία ή περισσότερες συγκεκριμένες καταστάσεις και, στη συνέχεια γίνεται εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα επιτεύγματα του μαθητή ή της μαθήτριας ή την επάρκεια στη χρήση ικανοτήτων βάσει αυτών των στοιχείων. Δεύτερον, η συμπεριφορά που αποτυπώνεται στην αξιολόγηση ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας αποτελεί απλώς ένα δείγμα από το πλήρες φάσμα συμπεριφοράς που παράγεται από αυτόν τον μαθητή ή αυτή τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της καθημερινής του/της ζωής. Η συμπεριφορά που αποτυπώνεται στην αξιολόγηση μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα από τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση, από το άγχος του μαθητή ή της μαθήτριας, την κόπωση ή τον βαθμό εγρήγορσης κατά τη φάση της αξιολόγησης. Τρίτον, ο ή η εκπαιδευτικός, έχοντας συγκεντρώσει τα αποδεικτικά στοιχεία, πρέπει στη συνέχεια να προβεί σε μια ερμηνεία ή να εξαγάγει ένα συμπέρασμα σχετικά με το επίτευγμα ή την επάρκεια του μαθητή ή της μαθήτριας, βάσει αυτών των στοιχείων. Οι καλά σχεδιασμένες αξιολογήσεις ελαχιστοποιούν τον βαθμό σφάλματος ή προκατάληψης στις ερμηνείες ή στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τους ή τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι αξιολογήσεις που ικανοποιούν τις αρχές της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας, της ισότητας, του σεβασμού, της διαφάνειας και της πρακτικότητας ελαχιστοποιούν ακόμη περισσότερο το σφάλμα στο τελικό αποτέλεσμα.

Μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια επιλογή μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με την επάρκεια των μαθητών και των μαθητριών στη χρήση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας (Council of Europe, 2018a; Barrett et al., 2020). Όλες οι μέθοδοι που καταγράφονται θεωρούνται κατάλληλες για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών δεδομένου ότι είναι σύμφωνες με τις θεωρητικές αρχές του RFCDC και με τις βασικές αρχές αξιολόγησης που συζητήθηκαν πιο πάνω, και έχουν δοκιμαστεί και αξιολογηθεί ως κατάλληλες, στο πλαίσιο των εργασιών της *EPAN -Assessment Working Group* του Συμβουλίου της Ευρώπης.

- Αξιολόγηση βάσει διαλόγου (Dialogue-based assessment)

- Αυτό-αξιολόγηση βάσει δραστηριοτήτων (Activity-based self-assessment)
- Αξιολόγηση βάσει παρατήρησης (Observational assessment)
- Προφορικές παρουσιάσεις (Oral presentations)
- Αξιολόγηση βάσει debate (Debate-based assessment)
- Παιχνίδι υπόδυσης ρόλου ή αξιολόγηση προσομοίωσης (Role play or simulation assessment)
- Δυναμική αξιολόγηση (Dynamic assessment)
- Γραπτές απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις και δοκίμια (Written answers to open-ended questions and essays)
- Ηλεκτρονικές δοκιμές με βάση υπολογιστή (Computer-based e-testing)
- Αξιολόγηση βάσει έργου (Project-based assessment)
- Ανακλαστικά περιοδικά και δομημένες ανακλαστικές αυτοβιογραφίες (Reflective journals and structured reflective autobiographies)
- Φάκελοι επιτευγμάτων (Portfolios and e-portfolios).

Η αποτελεσματικότητα των διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας σχετίζεται άμεσα και με τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Δεδομένων των δυσκολιών που υπάρχουν στην αξιολόγηση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών, τα καλά σχεδιασμένα εργαλεία αξιολόγησης και η τριγωνοποίηση δεδομένων, δυνητικά, ελαχιστοποιούν τον βαθμό σφάλματος ή προκατάληψης στις ερμηνείες ή στα συμπεράσματα που θα εξαχθούν. Μερικά από τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν, ανάλογα με τη μέθοδο αξιολόγησης, είναι τα ακόλουθα:

- Αναστοχαστικά ημερολόγια και αυτοβιογραφικός αναστοχασμός μαθητή ή μαθήτριας
- Αναστοχαστικά ημερολόγια εκπαιδευτικού
- Παρατήρηση συμμαθητή/συμμαθήτριας
- Παρατήρηση εκπαιδευτικού
- Στοχευμένες κλείδες αξιολόγησης για μαθητή/μαθήτριά ή / και εκπαιδευτικό
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης μαθητή/μαθήτριας

- Φύλλα ετεροαξιολόγησης μαθητή/μαθήτριας
- Ζωγραφιές ή κατασκευές μαθητή/μαθήτριας
- Ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή και πολλαπλής επιλογής
- Προφορική παρουσίαση μαθητή/μαθήτριας
- Πόστερ μαθητή/μαθήτριας
- Θεατρική παράσταση μαθητών και μαθητριών
- Ταινία μαθητών και μαθητριών

Το RFCDC στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Δράσεις και Προοπτικές

Στην Κύπρο, τα μέλη του EPAN που εκπροσωπούν την Κυπριακή Δημοκρατία στις εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, και γενικότερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έχουν αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και αξιολόγηση ικανοτήτων για τη δημοκρατική κουλτούρα, με βάση το RFCDC, καθώς και για την προώθηση της εκστρατείας *Free to Speak, Safe to Learn: Democratic Schools for All*. Ειδικότερα, μέχρι σήμερα έγιναν διάφορες επιμορφώσεις που αφορούσαν τα θέματα προώθησης ικανοτήτων δημιουργικής κουλτούρας στα πλαίσια των θεσμοθετημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως προαιρετικά σεμινάρια, σεμινάρια σχολικής βάσης, πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια για το εν λόγω θέμα έγινε και στο πλαίσιο επιμορφωτικών ημερίδων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επιπλέον, στις αρχές του 2019 μέσω εγκυκλίου του ΥΠΠΑΝ οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης προσκλήθηκαν να λάβουν μέρος στην εκστρατεία του Συμβουλίου *Free to Speak, Safe to Learn: Democratic Schools for All*. Για το σκοπό αυτό, όσες σχολικές μονάδες επιθυμούσαν να έχουν επαγγελματική στήριξη για τη συμμετοχή τους στην εκστρατεία, μπορούσαν να έχουν την υποστήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2019α).

Πιο κάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διδακτικής πρότασης που αφορά στην προώθηση ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας, που εφαρμόστηκε σε επιμορφωτική ημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA3 “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture”, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2020 στους χώρους του Παιδα-

γωγικού Ινστιτούτου (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2019β; 2020). Η διδακτική πρόταση έχει τον τίτλο *Κάνε ένα βήμα προς τα εμπρός...*, είναι διασκευη από την αντίστοιχη δραστηριότητα του Compass του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2002; 2012), και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού και Γυμνασίου. Για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιήθηκε η μέθοδος *Υπόδυση ρόλου ή αξιολόγηση προσομοίωσης (Role play or simulation assessment)* (Brander et al., 2012; Council of Europe 2012; DeNeve; & Heppner, 1997; Zembylas, 2014). Οι πληροφορίες και οι επιμέρους δράσεις που προτείνονται στη συγκεκριμένη πρόταση απαιτεί την κινητοποίηση και την εφαρμογή ενός ολόκληρου συμπλέγματος ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας (στάσεις, αξίες, δεξιότητες, κατανόηση) με δυναμικό και προσαρμοστικό τρόπο, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της διδακτικής πρότασης. Για την αξιολόγηση των ικανοτήτων που προωθούνται αξιοποιούνται αναστοχαστικά ημερολόγια μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού, φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μαθητή/μαθήτριας, έντυπο παρατήρησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικού. Η αξιοποίηση πολλαπλών εργαλείων αξιολόγησης ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Δομή Διδακτικής πρότασης

Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης *Κάνε ένα βήμα προς τα εμπρός...* προτείνονται οι ακόλουθες διαδικασίες, ούτως ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αισθανθούν ασφαλείς, να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογήσουν και να διαπραγματευτούν μεταξύ τους. Επίσης, οι πιο κάτω διαδικασίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να συλλέξει αποδεικτικά στοιχεία από τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή σε μία ή περισσότερες συγκεκριμένες καταστάσεις και, στη συνέχεια να εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με τα μαθησιακά επιτεύγματα του κάθε μαθητή ή κάθε μαθήτριας.

- Γίνεται διαρρύθμιση της τάξης ώστε οι μαθητές που θα λάβουν μέρος να είναι όρθιοι στο πίσω μέρος της τάξης και να έχουν χώρο να προχωρούν προς την έδρα.
- Δίνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες κάποια σενάρια, τα οποία αφορούν στη ζωή προσφύγων. Ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια καλείται να διαβάσει το σενάριό του/της και να φανταστεί πώς είναι να ζεις τη ζωή των ατόμων του σεναρίου. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται παραδείγματα από τα σενάρια που δίνονται στους μαθητές. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε με τέσσερα διαφορετικά σενάρια.

- Αμέσως μετά ο ή η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές και τις μαθήτριες ότι θα κάνουν αναφορά σε κάποιες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στα άτομα του σεναρίου τους. Αν η αναφορά αντιστοιχεί στο άτομο που οι μαθητές και οι μαθήτριες φαντάζονται ότι ενσαρκώνουν, τότε θα πρέπει να κάνουν ένα βήμα μπροστά και να υποδυθούν τον αντίστοιχο ρόλο του σεναρίου. Αλλιώς ΔΕΝ πρέπει να κινηθούν. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζονται οι δηλώσεις για τις καταστάσεις βάσει των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες θα κάνουν ή δεν θα κάνουν ένα βήμα μπροστά
- Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα μία - μία ξεχωριστά τις δηλώσεις. Κάνει παύση σε κάθε κατάσταση και δίνει χρόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν το βήμα μπροστά. Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια εκφράζει μεγαλόφωνα τις σκέψεις του/της, τα συναισθήματά του/της και τις προσδοκίες του/της ως πρόσφυγας, με βάση τον ρόλο που υποδύεται.
- Στο τέλος της δραστηριότητας, ο/η εκπαιδευτικός καλεί όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρατηρήσουν πού βρίσκονται σε σχέση με τους υπόλοιπους και τις υπόλοιπες πριν καθίσουν στις θέσεις τους.
- Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για τα κριτήρια των επιλογών που έκανε ο κάθε μαθητής

και η κάθε μαθήτρια για τη συμπεριφορά του όσον αφορά τον ρόλο που υποδύθηκε, καθώς και τι τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από τον ρόλο που υποδύθηκαν, αν άλλαξε κάποια άποψη ή ιδέα του/της για το θέμα των προσφύγων και κατά πόσο θα έκαναν κάτι διαφορετικό για το θέμα αυτό.

- Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν αναστοχαστικά ημερολόγια για τα συναισθήματα και τις απόψεις τους γι' αυτά που υποδύθηκαν. Για τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών και των μαθητριών, ο ή η εκπαιδευτικός υποβάλλει σχετικά αναστοχαστικά / υποστηρικτικά ερωτήματα προς τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- Ο/η εκπαιδευτικός γράφει δικές του/της παρατηρήσεις και ετοιμάζει, επίσης, δικό του αναστοχαστικό ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, ο ή η εκπαιδευτικός γράφει παρατηρήσεις και αναστοχαστικό ημερολόγιο για τη συμπεριφορά, τις απόψεις και συζητήσεις των μαθητών και μαθητριών του (για παράδειγμα αν οι μαθητές και οι μαθήτριες του/της έχουν ενσυναίσθηση, διαπραγματεύονται προκαταλήψεις και στερεότυπα, αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τη ζωή των άλλων κ.ά.). Στο τέλος οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συμπληρώσουν φύλλα αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης για τα συναισθήματα και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι υπόδυσης ρόλων.

Κάνε ένα βήμα προς τα εμπρός...

(Διδακτική πρόταση με υπόδυση ρόλων και αναστοχασμό)

Η Άννυ κατάγεται από το Ελ Σαλβαδόρ. Η ζωή στο χωριό της έγινε αφόρητη, αφού μια συμμορία κακοποιών απειλεί συνεχώς τους κατοίκους, ζητώντας να τους πληρώνουν για να μην τους κάνουν κακό. Διέφυγαν στο Μεξικό με το αυτοκίνητό τους.

Ο Βασίλης κατάγεται από την Μόρφου. Το 1974, κατά την τουρκική εισβολή, αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το σπίτι του και να κατοικήσει σε προσφυγικό οικισμό στη Λακατάμια. Έφτασε εκεί με το αυτοκίνητό.

Η Ντάλια και ο Χάγκρι κατάγονται από το Ιράκ. Το κράτος απειλεί με θάνατο όσους δεν ασπάζονται την επίσημη θρησκεία. Επειδή οι ίδιοι δεν ανήκουν σε αυτήν, η ζωή τους κινδύνευε καθημερινά. Ξεκίνησαν περπατητοί και μετά μπήκαν σε ένα σαπιοκάραβο που τους οδήγησε στην Κρήτη.

Η Γιασμίν κατάγεται από τη Συρία. Το χωριό της ισοπεδώθηκε από τους βομβαρδισμούς, έτσι δεν έχει πια σπίτι... Ο πατέρας της έδωσε ό,τι είχε και δεν είχε σε έναν κύριο, που τους εξασφάλισε μια θέση σε μια βάρκα, μαζί με άλλα 20 άτομα, και τους οδήγησε στη Μυτιλήνη.

Επιμορφωτική δράση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA3 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture"

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 11 Ιανουαρίου 2020

Εικόνα 1: Σενάρια διδασκαλίας για τη διδακτική πρόταση με τίτλο: Κάνε ένα βήμα προς τα εμπρός...

- Ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τις αναστοχαστικές συζητήσεις των μαθητών και των μαθητριών, τα αναστοχαστικά τους ημερολόγια, τα φύλλα αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, καθώς και τις δικές του/της παρατηρήσεις και αναστοχαστικές καταγραφές αξιολογεί τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, καταγράφοντας τις

αξίες, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις που αφορούν στη δημοκρατική κουλτούρα που προωθήθηκαν μέσω της διδακτικής πρότασης και τον βαθμό προώθησή τους. Για τον σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ρούπρικα αξιολόγησης, η οποία θα αφορά στις είκοσι (20) ικανότητες δημοκρατικής κουλτούρας του *RFCDC*.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ

1. Εσύ και η οικογένειά σου, πριν γίνετε πρόσφυγες, είχατε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις βασικές ανάγκες σας (στέγη, φαγητό, εκπαίδευση, ρούχα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη).
2. Ζούσες σε ένα άνετο σπίτι, με τηλέφωνο, τηλεόραση και ηλεκτρονικό υπολογιστή.
3. Πριν γίνεις πρόσφυγας, πήγαίνες σε ένα καλό σχολείο με φίλους/ες σου και συμμετείχες σε ομίλους και αθλητικές δραστηριότητες μετά το σχολείο.
4. Σε κάποια στιγμή στη χώρα σου φοβόσουν πολύ μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στο δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις ή μην βομβαρδίσουν το σπίτι σου.
5. Τώρα που είσαι πρόσφυγας σε άλλη χώρα ζεις σε ένα σπίτι με τηλέφωνο, τηλεόραση και ηλεκτρονικό υπολογιστή.
6. Τώρα μένεις σε έναν πρόχειρο προσφυγικό οικισμό.
7. Έχεις πολλούς φίλους/ες και μπορείς να τους/τις καλέσεις για φαγητό όποτε θέλεις. Εξάλλου έχεις αρκετό φαγητό για όλους/ες.
8. Εσύ και η οικογένειά σου πηγαίνετε στον κινηματογράφο, στο ζωολογικό κήπο, στο μουσείο, στην εξοχή ή σε άλλα διασκεδαστικά μέρη τουλάχιστον μία φορά το μήνα.
9. Οι γονείς σου, ο παππούς, η γιαγιά σου ή ακόμη και ο προπάππους και η προγιαγιά σου γεννήθηκαν σε αυτήν τη χώρα.
10. Σου αγοράζουν νέα ρούχα και παπούτσια, όποτε τα χρειαστείς.

Επιμορφωτική δράση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA3
 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture"
 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 11 Ιανουαρίου 2020

Εικόνα 2: Δηλώσεις για τη διδακτική πρόταση με τίτλο: *Κάνε ένα βήμα προς τα εμπρός...*

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε το *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατική Κουλτούρα του Συμβουλίου της Ευρώπης [Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)]*, καθώς και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την προώθηση της διδασκαλίας και αξιολόγησης των ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Απώτερος σκοπός του *RFCDC* του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η υποστήριξη των κρατών-μελών του Συμβουλίου στη δημιουργία ανοικτών, δημοκρατικών και πολύμορφων κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το *RFCDC* παρέχει στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες ως αυτόνομους κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να επιλέγουν και να επιδιώκουν τους

δικούς τους στόχους στη ζωή μέσα στα όρια των δημοκρατικών θεσμών, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου. Βασική αρχή του *RFCDC* για την αποτελεσματική εφαρμογή του είναι η ανάγκη προσαρμογής του στα διάφορα περιβάλλοντα που υλοποιείται. Συγκεκριμένα, οι διάφορες διδακτικές πρακτικές και τρόποι και εργαλεία αξιολόγησης που θα χρησιμοποιούνται θα πρέπει να επανεξετάζονται και να τυγχάνουν προσαρμογής, ανάλογα με τις ιστορικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές προκλήσεις, οι οποίες εμφανίζονται σε μια δεδομένη στιγμή.

Στην Κύπρο, παρόλο που στα αναδομημένα Αναλυτικά Προγράμματα και στα Προγράμματα Σπουδών (ΥΠΠΑΝ, 2010; 2015) γίνονται σημαντικές αναφορές στην προώθηση αξιών, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν στη δημοκρατική κουλτούρα, εντούτοις, η διδασκαλία και η αξιολόγησή τους επιδέχονται ακόμη σημαντικής βελτίωσης. Η περαιτέρω

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα σχεδίου διδασκαλίας και αξιολόγησης ικανοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας στη βάση του RFCD, καθώς και η ανάπτυξη διδακτικού/ μαθησιακού υλικού βασισμένου στο κυπριακό συγκείμενο, και σχετικού οδηγού εκπαιδευτικού μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην προετοιμασία των μαθητών για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στην Κύπρο.

Βιβλιογραφία

- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's References Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17.
- Barrett, M., Aceska, N., Azzouz, N., Baró, C., Baytelman, A., Cenci, S., Chushak, K., Clifford, A., Dautaj, A., Filippov, V., Fursa, I., Gebauer, B., Gozuyasli, N., Larraz, V., Mehdiyeva, N., Mihail, R., Soivio, N., Paaske, N., Ranonyte, A., Scerri, A., Serjanaj, A., Stankovski, D., Stanojević, N., Şuţă M., and Valečić E. (2020). *Assessing Competences for Democratic Culture: Principles, Methods, Examples*. Education Policy Advisers Network (EPAN). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brander, P.; De Witte, L.; Ghanea, N.; Gomes, R.; Keen, E.; Nikitina, A.; Pinkeviciute, J. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2002). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved 5 May 2021 from <https://www.coe.int/en/web/compass/activities-from-r-to-w>.
- Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human rights Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2012). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved 25 May 2021 from: <https://www.coe.int/en/web/compass>.
- Council of Europe (2016a). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe publishing. (Retrieved 3 May 2021 from: <http://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>
- Council of Europe (2016b). *Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Securing Democracy through Education: The development of a reference framework of competences for democratic culture"*. 25th Session: Brussels, 11-12 April 2016. Final declaration on the conference theme Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Council of Europe (2017). *Learning to Live Together: Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Education Policy Advisers Network (EPAN)*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved 5 May 2021 from: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/education-policy-advisers-network-epan>
- Council of Europe (2018c). *"Free to Speak - Safe to Learn" Democratic Schools for All*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved 5 May 2021 from: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn>
- De Neve, K and Heppner, M. (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education* 21(3), 231-246.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2015). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019α). Εγκύκλιος με Αρ. Φακ.: Π.Ι. 4.17.01, ημερ. 07/01/2019 με θέμα: *Συμμετοχή σε εκπαιδευτική εκστρατεία του Συμβουλίου της Ευρώπης – "Free to Speak, Safe to Learn" – Democratic Schools for All* Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2021 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2018_2019/20190107_free_to_speak_safe_to_learn.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019β). Εγκύκλιος με Αρ. Φακ.: Π.Ι.

4.2.02.17.18, ημερ.9/12/2019, με θέμα: *Επιμορφωτική δράση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA3 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture"* Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2021 από https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2668%3A-----erasmus-ka3-teachers4europe-setting-an-agora-for-democratic-culture&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2020). Εγκύκλιος με Αρ. Φακ.: Π.Ι. 4.2.02.17.18, ημερ. 09/1/2020, με θέμα:

Επιμορφωτική δράση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA3 "Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture" Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2021 από https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2726%3A-----erasmus-ka3-teachers4europe-setting-an-agora-for-democratic-culture-11--2020&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el

Zembylas, M. (2014) Human rights and religious education in the contentious context of conflict-troubled societies: perspectives from human rights education, *Journal of Beliefs & Values*, 35(3), 303-314.

Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου: Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480



Παναγιώτα Χατζηττοφή, MA¹, Άντρια Αγησιλάου, MA²

Στο κείμενο παρουσιάζεται γενικότερα η λειτουργία και ο ρόλος του Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου, με εστίαση σε ευρήματα από στατιστικά στοιχεία για τις αναφορές στη Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480. Σε αναστοχαστικό πλαίσιο, συζητείται η συνεισφορά της Γραμμής στην ευρύτερη προσπάθεια που γίνεται σε εθνικό επίπεδο για ενημέρωση και εκπαίδευση, με στόχο την υπεύθυνη, ασφαλή και δημιουργική χρήση του Διαδικτύου από παιδιά και νέους, αλλά και το σύνολο της κυπριακής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου, Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480

Τη σύγχρονη εποχή, η ευρεία αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών, γενικότερα, και του Διαδικτύου ειδικότερα, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο (CPI, 2017; European Commission, 2012) ότι η έκθεση των παιδιών και των νέων στις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα παρέχουν ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών και εμπειριών, ώστε να διδαχθούν, να καινοτομήσουν, να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν στην κοινωνία.

Αναπόφευκτα, πολλές εκφάνσεις της προσωπικής, της κοινωνικής και της επαγγελματικής μας ζωής είναι συνυφασμένες, πλέον, με το Διαδίκτυο και τις ψηφιακές τεχνολογίες, γενικότερα. Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα και τα ψηφιακά εργαλεία έχουν τεράστιες δυνατότητες και η έκθεση των παιδιών και των νέων σε αυτά προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες και προοπτικές για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Στο σύγχρονο αυτό πλαίσιο, το Διαδίκτυο και οι ψηφιακές τεχνολογίες είτε χρησιμοποιούνται για ψυχαγωγία, είτε για μάθηση, είτε για επικοινωνία, προ-

σφέρουν εργαλεία και δυνατότητες, που μπορούν να ενισχύουν τη ζωή του ατόμου στη ψηφιακή κοινωνία του 21ου αιώνα.

Ωστόσο, οι ψηφιακές τεχνολογίες και το Διαδίκτυο περιλαμβάνουν σημαντικές προκλήσεις για την ασφάλεια, την ιδιωτικότητα και την ευημερία των παιδιών και των νέων. Η έκθεση σε επιβλαβείς συμπεριφορές ή περιεχόμενο στο Διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές εμπειρίες και κινδύνους (π.χ. έκθεση σε αναξιόπιστες πληροφορίες, παραβίαση της ιδιωτικότητας, ακατάλληλο περιεχόμενο, οικονομικό έγκλημα, διαδικτυακός εκφοβισμός, διαδικτυακή αποπλάνηση, παιδική σεξουαλική εκμετάλλευση, ρητορική μίσους) (CPI, 2017; European Commission, 2012). Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να είναι αποτέλεσμα απουσίας ανάλογης κουλτούρας και αποτελεσματικών ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και ακατάλληλης και μη ουσιαστικής ενημέρωσης των παιδιών και των νέων, ώστε να αποκτήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να διακρίνουν τους πιθανούς κινδύνους που έχουν να αντιμετωπίσουν διαδικτυακά και να συνειδητοποιούν τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους.

^{1, 2} Η Παναγιώτα Χατζηττοφή και η Άντρια Αγησιλάου είναι Λειτουργοί του Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ), ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένο σε θέματα ασφαλούς αξιοποίησης του Διαδικτύου, τα τελευταία χρόνια, έχει προχωρήσει σε σειρά προγραμμάτων και δράσεων, με στόχο την ενημέρωση και την εκπαίδευση στην υπεύθυνη, ασφαλή και δημιουργική του χρήση. Μεταξύ άλλων, το ΥΠΠΑΝ, ανταποκρινόμενο στην ανάγκη προστασίας των παιδιών και των νέων μας, αναφορικά με τις αυξανόμενες προκλήσεις του Διαδικτύου και των ψηφιακών τεχνολογιών, προχώρησε στην ανάπτυξη της «Εθνικής στρατηγικής για ένα καλύτερο Διαδίκτυο για τα παιδιά στην Κύπρο» (ημερ. Απόφασης 19/12/2017 και αρ. Απόφασης 83.979) και ανέλαβε τον συντονισμό του Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου.

Το Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου, το οποίο συντονίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, εκ μέρους του ΥΠΠΑΝ, αξιοποιεί ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, στο πλαίσιο του προγράμματος Καλύτερο Διαδίκτυο για τα Παιδιά (Better Internet for Kids) με στόχο την ενίσχυση των προσπάθειών στην Κύπρο για δημιουργική και ασφαλή αξιοποίηση του Διαδικτύου. Ειδικότερα, εστιάζοντας στις νέες και αυξανόμενες ανάγκες που προκύπτουν από τις εξελίξεις, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αναφορικά με τις διαδικτυακές τεχνολογίες, το Κέντρο προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εμπλεκόμενων εθνικών φορέων, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας Ασφαλούς Διαδικτύου.

Το Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου υποστηρίζεται από το Κέντρο Ευαισθητοποίησης, το οποίο αναπτύσσει πλούσιο εκπαιδευτικό/ενημερωτικό υλικό, πόρους και εργαλεία, καθώς και οργανωμένες εκστρατείες για την ενδυνάμωση των παιδιών, των νέων, των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Παράλληλα, το Κέντρο υποστηρίζεται από τη Γραμμή Βοήθειας και τη Γραμμή Καταγγελιών, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη σε παιδιά, νέους, γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και στο ευρύτερο σύνολο της κυπριακής κοινωνίας για θέματα που σχετίζονται με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του Διαδικτύου.

Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480

Η Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480 λειτουργεί από τον Μάιο του 2017, και αποτελεί μέρος του δικτύου σχετικών γραμμών των Insafe και INHOPE, έχοντας ως στόχο να παρέχει πληροφόρηση και συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά, νέους/νέες, γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και στο ευρύτερο σύνολο της κυπριακής κοινωνίας σε θέματα σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του Διαδικτύου.

Οι υπηρεσίες της Γραμμής Βοήθειας και Καταγγελιών 1480 παρέχονται στη βάση κατευθυντήριων γραμμών και νομοθεσιών του Εθνικού Δικαίου και είναι συνυφασμένες με την πτυχή της ευαισθητοποίησης και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, η Γραμμή έχει διασφαλίσει την άμεση διασύνδεση με αρμόδιους φορείς στην Κύπρο (π.χ. Υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος) και το εξωτερικό (π.χ. υπηρεσία Instagram, Facebook, TIK TOK), ούτως ώστε να διασφαλίζεται το κατάλληλο των διαδικασιών και δεουσών ενεργειών.

Υπηρεσίες Γραμμής Βοήθειας 1480

Η Γραμμή Βοήθειας 1480 έχει ως στόχο να διασφαλίσει ότι όλοι οι χρήστες θα μπορούν να λαμβάνουν συμβουλές και υποστήριξη από εξειδικευμένους υποστηρικτές, σε πραγματικό χρόνο, σε θέματα που σχετίζονται με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και του Διαδικτύου. Εξειδικευμένοι λειτουργοί παρέχουν, μεταξύ άλλων, συμβουλές και υποστήριξη σε θέματα διαδικτυακού εκφοβισμού, διαδικτυακής απάτης, διαδικτυακής αποπλάνησης (grooming), σεξουαλικής παρενόχλησης, εκφράσεις μίσους, πολύωρης ενασχόλησης στο Διαδίκτυο, προβλημάτων σε κοινωνικά δίκτυα, όπως ψεύτικα προφίλ, παραβίαση λογαριασμών, ακατάλληλο και επιβλαβές περιεχόμενο, τεχνικής υποστήριξης κλπ.

Υπηρεσίες Γραμμής Καταγγελιών 1480

Η Γραμμή Καταγγελιών 1480 προσφέρει ένα άμεσο, εύκολα προσβάσιμο και υπεύθυνο σημείο επαφής για τους χρήστες, ώστε να μπορούν να αναφέρουν και να καταγγείλουν παράνομο περιεχόμενο ή παράνομες ενέργειες στο Διαδίκτυο. Ειδικά εκπαιδευμένοι λειτουργοί αναλαμβάνουν τον χειρισμό πληροφοριών από το κοινό, που σχετίζονται με αναφορές και καταγγελίες περιεχομένου παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης.

Λειτουργία Γραμμής Βοήθειας και Καταγγελιών 1480

Όλοι οι πολίτες μπορούν να αποταθούν στη Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480, καλώντας, χωρίς χρέωση, στον αριθμό 1480 (ώρες λειτουργίας: Δευτέρα - Παρασκευή, 9.00 - 13.00 & 15.00 - 18.00, και Σάββατο 10.00 - 13.00) ή αποστέλλοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στο 1480helpline@cyeaarn.pi.ac.cy/ 1480hotline@cyeaarn.pi.ac.cy καθώς, επίσης, και μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (<https://www.cybersafety.cy/helpline-report> / <https://www.cybersafety.cy/helpline-report>) ή μέσω ηλεκτρονικής συνομιλίας (chat) (<https://www.cybersafety.cy/helpline-chat> / <https://www.cybersafety.cy/hotline-chat>).

Πίνακας 1: Ετήσιος αριθμός αναφορών προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480

ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
2017	316*
2018	1116
2019	1091
2020	1249
2021	1132**
ΣΥΝΟΛΟ	4904

* Για το 2017 τα δεδομένα αφορούν τους μήνες Μάιο – Δεκέμβριο 2017.

** Για το 2021 τα δεδομένα αφορούν τους μήνες Ιανουάριο – Νοέμβριο 2021.

Στατιστικά Στοιχεία για τη Γραμμή Βοήθειας 1480

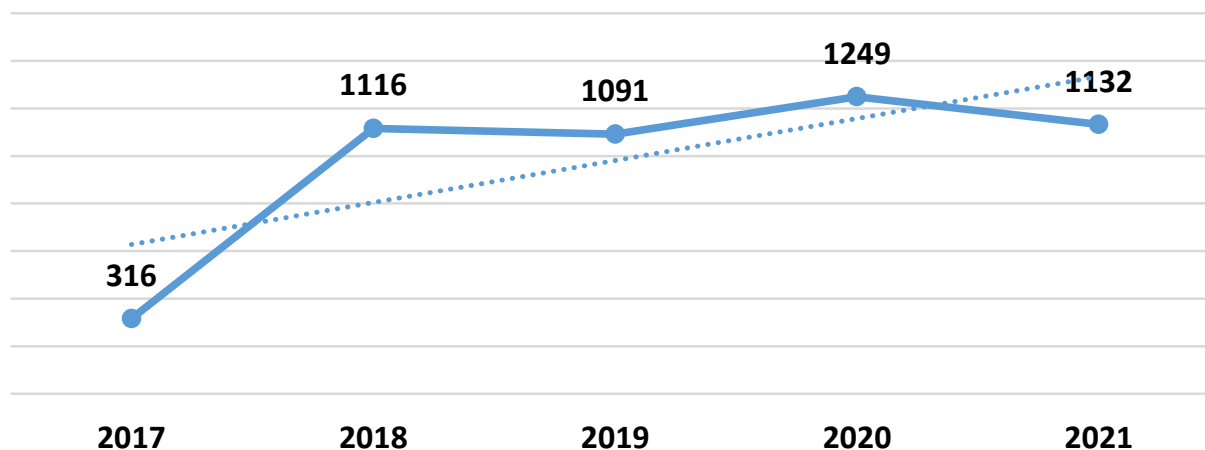
Σύνολο αναφορών προς τη Γραμμή Βοήθειας για την περίοδο 2017 – 2021

Η Γραμμή Βοήθειας 1480, από την 30η Μαΐου 2017, που άρχισε η λειτουργία της έως την 30η Νοεμβρίου 2021, δέχθηκε συνολικά 4904 αναφορές, σχετικά με υποστήριξη και βοήθεια σε θέματα που αφορούν στην ασφαλή και την υπεύθυνη αξιοποίηση του Διαδικτύου.

Κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας της Γραμμής, το 2017, όπως ήταν αναμενόμενο, οι αναφορές ήταν σε χαμηλότερα επίπεδα, σε σχέση με τα άλλα έτη. Η διαπίστωση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η Γραμμή δεν είχε ακόμα διαχυθεί και προωθηθεί στο ευρύτερο κοινό. Ωστόσο, τα επόμενα έτη, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, παρουσιάζεται σταθερά αυξητική τάση, ως προς τον αριθμό των αναφορών προς τη Γραμμή.

Τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύουν την επιτυχή λειτουργία της Γραμμής Βοήθειας 1480 και καταδεικνύουν την επιτυχή διάδοση του σκοπού και των υπηρεσιών της. Επιπρόσθετα, η αυξητική τάση των αναφορών προς τη Γραμμή βεβαιώνει τη σημαντική αποδοχή και εμπιστοσύνη του κοινού προς αυτή.

Κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί ότι η Γραμμή Βοήθειας 1480, κατά την περίοδο λειτουργίας της δέχθηκε, αριθμό αναφορών, που δεν σχετίζονταν με τις παρεχόμενες υπηρεσίες της. Συνολικά, η Γραμμή δέχθηκε 3649 αναφορές που δεν άπτονταν των υπηρεσιών της και οι οποίες αφορούσαν την ανάγκη επικοινωνίας με άλλες γραμμές ή υπηρεσίες.



Γράφημα 1: Αριθμός αναφορών προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480, ανά έτος

Πίνακας 2: Ετήσιος αριθμός αναφορών προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480 για άλλες υπηρεσίες

ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
2017	157
2018	262
2019	206
2020	1857
2021	1167
ΣΥΝΟΛΟ	3649

Πίνακας 3: Φύλο ατόμων που απευθύνθηκαν στη Γραμμή Βοήθειας 1480 ανά έτος

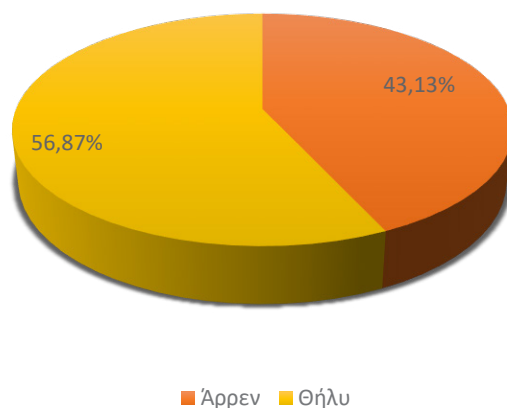
ΕΤΟΣ	ΑΡΡΕΝ	ΘΗΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
2017	142	174	316
2018	536	580	1116
2019	476	615	1091
2020	486	763	1249
2021	475	657	1132
ΣΥΝΟΛΟ	2115	2789	4904

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 2 κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας, όπως αναμενόταν, η Γραμμή δέχθηκε σημαντικό αριθμό αναφορών που αφορούσαν άλλες υπηρεσίες. Κατά τα έτη 2018 και 2019, ο αριθμός αυτών των αναφορών κινήθηκε σε αναμενόμενα επίπεδα. Ωστόσο, κατά τα έτη 2020 και 2021 ο αριθμός αναφορών που δεν σχετίζονταν με τις παρεχόμενες υπηρεσίες της Γραμμής παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένος. Το γεγονός αυτό οφείλεται, με βάση και την ποιοτική ανάλυση των αναφορών, στην πανδημία του κορωνοϊού (Covid-19). Σημειώνεται ότι, όπου κρίθηκε αναγκαίο, οι αναφορές επιδέχθηκαν κατάλληλης συμβουλευτικής και υποστήριξης, από τους λειτουργούς της Γραμμής Βοήθειας 1480. Οι παραπάνω διαπιστώσεις εγκυροποιούνται και με τις αναφορές από την πλειοψηφία των Γραμμών Βοήθειας του δικτύου της Insafe.

Αναφορές στη Γραμμή Βοήθειας περιόδου 2017 – 2021, με βάση το φύλο

Για την περίοδο 2017 - 2021, η πλειοψηφία των ατόμων, τα οποία απευθύνθηκαν στη Γραμμή Βοήθειας, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3, ήταν γένους θηλυκού.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 2, το οποίο παρουσιάζει τη συγκριτική απεικόνιση σχετικά με το φύλο, σημειώνεται μια συνολική διαφορά της τάξεως του 13,74%, μεταξύ αρρένων και θήλεων, καταδεικνύοντας ενδεχομένως, ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες αναφέρουν προβλήματα και αναζητούν σχετική βοήθεια πιο εύκολα. Η διαπίστωση αυτή, συνάδει με τα ευρήματα ότι οι Γραμμές Βοήθειας του δικτύου της Insafe (Insafe, 2021) λαμβάνουν διαχρονικά περισσότερες αναφορές από άτομα γένους θηλυκού.



Γράφημα 2: Φύλο ατόμων που απευθύνθηκαν στη Γραμμή συνολικά

Τρόπος επικοινωνίας με τη Γραμμή Βοήθειας για την περίοδο 2017 – 2021

Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας προς τη Γραμμή Βοήθειας, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, κυρίαρχη ήταν η τηλεφωνική επικοινωνία για όλα τα έτη λειτουργίας.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 3, το οποίο παρουσιάζει τη συγκριτική απεικόνιση ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τη Γραμμή, η τεράστια πλειοψηφία

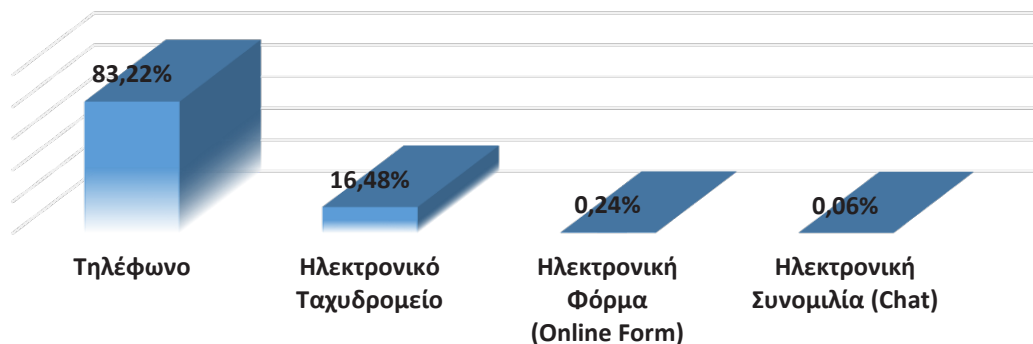
των αναφορών (83,22%) αφορούσε τηλεφωνική επικοινωνία, καταδεικνύοντας συνάφεια με διαπιστώσεις και άλλων σχετικών υπηρεσιών της Insafe, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για αμεσότητα και προσωπική επαφή.

Ηλικία και ιδιότητα ατόμων που απευθύνθηκαν στη Γραμμή για την περίοδο 2017 – 2021

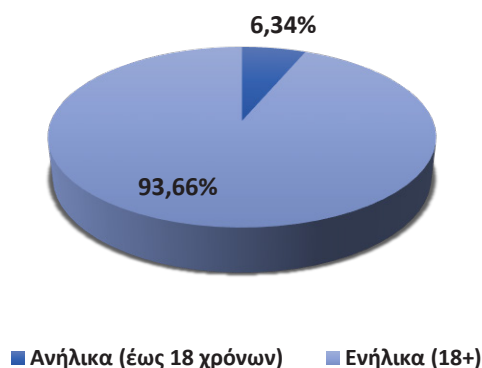
Η πλειοψηφία των ατόμων, που απευθύνθηκαν για

Πίνακας 4: Τρόπος επικοινωνίας προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480 ανά έτος

ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	2017	2018	2019	2020	2021
Τηλέφωνο	289	904	936	1036	916
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο	27	205	150	212	214
Ηλεκτρονική Φόρμα (Online Form)	/	4	5	1	2
Ηλεκτρονική Συνομιλία (Chat)	/	3	/	/	/
ΣΥΝΟΛΟ	316	1116	1091	1249	1132



Γράφημα 3: Τρόπος επικοινωνίας προς τη Γραμμή συνολικά



Γράφημα 4: Ηλικία ατόμων που απευθύνθηκαν στη Γραμμή Βοήθειας 1480 συνολικά

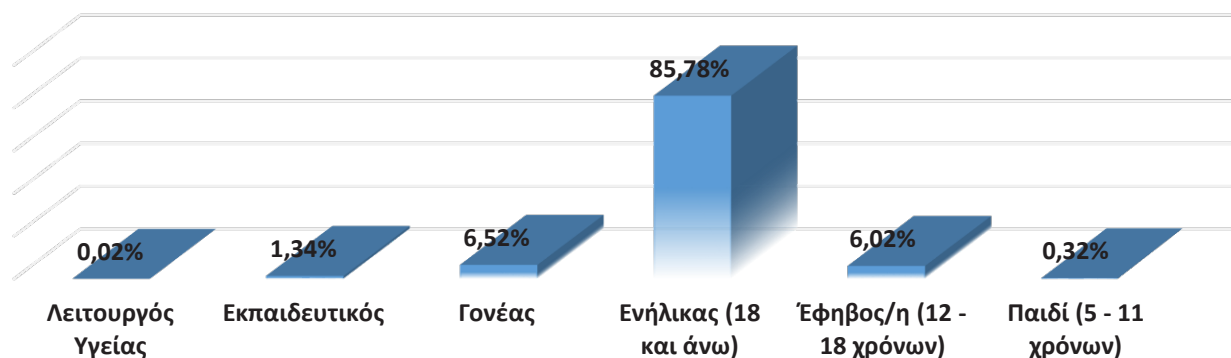
βοήθεια και υποστήριξη, ήταν ενήλικα άτομα, για όλα τα έτη λειτουργίας. Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 4, το οποίο παρουσιάζει τη συγκριτική απεικόνιση ως προς την ιδιότητα των ατόμων απευθύνθηκαν στη Γραμμή, η τεράστια πλειοψηφία των αναφορών (93,66%) ήταν από ενήλικα άτομα. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των αναφορών (6,34%), αφορούσε ανήλικα άτομα (έως 18 χρονών), τα οποία χρησιμοποίησαν τη Γραμμή Βοήθειας, για να αναφερθούν σε προσωπικές τους δυσκολίες στο Διαδίκτυο.

Σε σχέση με την ιδιότητα όσων απευθύνθηκαν για βοήθεια, μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 7,88% (386) ήταν γονείς, εκπαιδευτικοί και λειτουργοί υγείας, οι οποίοι απευθύνθηκαν στην υπηρεσία, για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, που αφορούσαν σε παιδιά και εφήβους στο Διαδίκτυο.

Η πλειοψηφία των ενηλίκων, με ποσοστό της τάξεως του 85,78% (4207 άτομα), επί του συνόλου των ενηλίκων, απευθύνθηκαν στη Γραμμή για αιτήματα που αφορούσαν προσωπικές τους ανάγκες υποστήριξης.

Πίνακας 5: Ιδιότητα ατόμων που κάλεσαν στη Γραμμή Βοήθειας 1480 ανά έτος

ΙΔΙΟΤΗΤΑ	2017	2018	2019	2020	2021
Λειτουργός Υγείας	/	/	/	1	/
Εκπαιδευτικός	4	7	29	16	10
Γονέας	23	62	76	106	53
Ενήλικας (18 και άνω)	246	955	916	1070	1020
Έφηβος / Έφηβη (12-18 χρονών)	41	83	67	55	49
Παιδί (5-11 χρονών)	2	9	3	1	/
ΣΥΝΟΛΟ	316	1116	1091	1249	1132



Γράφημα 5: Ιδιότητα ατόμων που απευθύνθηκαν στη Γραμμή Βοήθειας 1480 συνολικά

Οι αριθμοί φανερώνουν ότι η Γραμμή είναι γνωστή σε μεγάλο φάσμα της κυπριακής κοινωνίας. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι ο μειωμένος αριθμός αναφορών σχετικά με δυσκολίες που αφορούν παιδιά και εφήβους μπορεί να αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, στην απουσία ενημέρωσης των υπηρεσιών που προσφέρονται, ειδικότερα στα παιδιά, τους/τις εφήβους και τους/τις εκπαιδευτικούς, τα μειωμένα επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων ανάμεσα σε πληθυσμούς μεγαλύτερης ηλικίας, την αλληλοβοήθεια μεταξύ συνομήλικων παιδιών και εφήβων, την υποστήριξη από ενήλικες που εμπιστεύονται (π.χ., γονείς, εκπαιδευτικοί). Με βάση τα στοιχεία αυτά, διαφαίνεται η ανάγκη για εντατικοποίηση των προσπάθειών του Εθνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου για ευρύτερη ενημέρωση των υπηρεσιών της Γραμμής σε σχολικές μονάδες, αλλά και την ανάπτυξη κουλτούρας για αναζήτηση ατομικής υποστήριξης από άτομα κάτω των 18 ετών, από ειδικούς.

Λόγοι επικοινωνίας με τη Γραμμή Βοήθειας για την περίοδο 2017 – 2021

Το προσωπικό της Γραμμής Βοήθειας 1480 αντιμετώπισε αποτελεσματικά και παρείχε υποστήριξη και συμβουλευτική σε όλους όσους απευθύνθηκαν στις υπηρεσίες της Γραμμής. Ειδικότερα, όλες οι περιπτώσεις επιδέχθηκαν κατάλληλης συμβουλευτικής και υποστήριξης, με τη συμβολή, όπου κρίθηκε αναγκαίο, αρμόδιων υπηρεσιών αναφορών και καταγγελιών (π.χ. Υπηρεσία Καταπολέμησης Ηλεκτρονικού

Εγκλήματος Κύπρου, Policy Casework - Facebook). Τα περιστατικά της Γραμμής κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του Δικτύου Κέντρων Ασφαλούς Διαδικτύου της Insafe. Κάθε Γραμμή Βοήθειας καλείται να καταγράφει και να υποβάλει τις σχετικές πληροφορίες, στη βάση τριμηνιαίων αναφορών.

Σύμφωνα με το Γράφημα 6, οι περισσότερες αναφορές σχετίζονταν με περιστατικά, τα οποία αφορούσαν την κατηγορία Ηλεκτρονικό Έγκλημα (31,65%), δηλαδή περιστατικά που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, την αντιμετώπιση παραβίασης της ιδιωτικότητας (hacking), οικονομικής απάτης ή κλοπής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, ένας μεγάλος αριθμός των αναφορών προς τη Γραμμή, αφορούσε την αντιμετώπιση περιστατικών Διαδικτυακού Εκφοβισμού (16,76%). Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό των αναφορών προς τη Γραμμή αφορούσε, μεταξύ άλλων, την αντιμετώπιση ζητημάτων Τεχνικής Υποστήριξης (15,82%) (π.χ., πώς να δημιουργήσουν ή να διαγράψουν έναν λογαριασμό σε κοινωνικά δίκτυα, πώς να θέσουν ρυθμίσεις ασφαλείας σε ψηφιακές συσκευές), καθώς επίσης και ζητήματα που σχετίζονται με την Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (8,81%), τον Ψηφιακό Γραμματισμό / Εκπαίδευση στο Διαδίκτυο (7,10%), καθώς επίσης και περιστατικά, που αφορούν σε περιστατικά Σεξουαλικού Εκβιασμού-Sextortion (6,73%).



Γράφημα 6: Λόγοι επικοινωνίας με τη Γραμμή Βοήθειας 1480 συνολικά

Πίνακας 6: Κατηγορίες με τις περισσότερες αναφορές προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480 ανά έτος

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	%
2017	
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	44,30%
Τεχνική Υποστήριξη	17,09%
Διαδικτυακός Εκφοβισμός	13,61%
2018	
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	36,38%
Τεχνική Υποστήριξη	22,67%
Σεξουαλικός Εκβιασμός – Sextortion	10,93%
2019	
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	32,91%
Διαδικτυακός Εκφοβισμός	18,06%
Τεχνική Υποστήριξη	17,23%
2020	
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	27,46%
Διαδικτυακός Εκφοβισμός	20,10%
Τεχνική Υποστήριξη	13,93%
2021	
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	26,86%
Διαδικτυακός Εκφοβισμός	18,90%
Ψηφιακός Γραμματισμός – Εκπαίδευση	16,70%

Εξετάζοντας τις τρεις κατηγορίες για όλα τα έτη λειτουργίας της Γραμμής (Πίνακας 6) διαπιστώνεται ότι το Ηλεκτρονικό Έγκλημα είναι ο βασικότερος λόγος για τον οποίο τα άτομα απευθύνονται στη Γραμμή. Ο Διαδικτυακός Εκφοβισμός αποτελεί τον δεύτερο βασικότερο λόγο για τον οποίο το κοινό απευθύνεται στη Γραμμή.

Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα αιτήματα προς τη Γραμμή (Πίνακας 7), κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της, σχετίζονται με περιστατικά Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, καταδεικνύοντας ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων έχουν πέσει θύματα διαδικτυακής εξαπάτησης. Αυτό φαίνεται, κυρίως, να οφείλεται στην απουσία βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων και της ενημέρωσης, αναφορικά με πρακτικές προστασίας προσωπικών δεδομένων (π.χ., ισχυροί κωδικοί, ενεργοποίηση άγνωστων συνδέσμων που έχουν σταλεί μέσω email, sms). Αξιοσημείωτη, πα-

ράλληλα, κρίνεται η σταθερά αυξητική τάση των περιστατικών Διαδικτυακού Εκφοβισμού, καταδεικνύοντας ότι ο εκφοβισμός στο Διαδίκτυο αποτελεί ένα διαχρονικό πρόβλημα, για το οποίο θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω και εντατικότερες προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησής του.

Επιπρόσθετα, κρίνεται ανησυχητική η διαπίστωση για περιστατικά που εμπίπτουν στην γενικότερη κατηγορία της ανεπιθύμητης σεξουαλικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, οι αναφορές περιστατικών Διαδικτυακής Αποπλάνησης - Grooming, όπου ενήλικα/ άγνωστα άτομα, σε κοινωνικά δίκτυα, ενθάρρυναν ανήλικα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες σεξουαλικής φύσεως (π.χ., αποστολή φωτογραφιών σεξουαλικού περιεχομένου), καθώς επίσης και τα περιστατικά Σεξουαλικής Παρενόχλησης (αποστολή ή κοινοποίηση ανεπιθύμητου σχετικού περιεχομένου και σχολίων, πλαστοπροσωπία ατόμων με πρό-

Πίνακας 7: Βασικές κατηγορίες αναφορών προς τη Γραμμή Βοήθειας 1480 ανά έτος

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	2017	2018	2019	2020	2021*
Ηλεκτρονικό Έγκλημα	140	406	359	343	304
Διαδικτυακός Εκφοβισμός	43	117	197	251	214
Ψηφιακός Γραμματισμός / Εκπαίδευση	6	40	21	92	189
Τεχνική Υποστήριξη	54	253	188	174	107
Ιδιωτικότητα Δεδομένων	19	74	107	131	101
Σεξουαλικός Εκβιασμός - Sextortion	38	122	50	40	80
Σεξουαλική Παρενόχληση	1	10	23	32	56
Διαδικτυακή Αποπλάνηση (Grooming)	0	2	5	20	16

*Για το 2021 τα δεδομένα αφορούν τους μήνες Ιανουάριο – Νοέμβριο 2021.

θεση τη ζημιά στη φήμη τους, μέσω σεξουαλικής παρενόχλησης κ.λπ.) είναι σημαντικά αυξημένα. Τέλος, στα αξιοσημείωτα κρίνεται το γεγονός ότι, παρά τα αυξημένα περιστατικά Σεξουαλικού Εκβιασμού (Sextortion), κατά τα δύο χρόνια λειτουργίας της Γραμμής, φαίνεται ότι περιορίστηκαν κατά το 2018 και 2019. Όμως, τη φετινή περίοδο τα σχετικά περιστατικά πολλαπλασιάστηκαν.

Η ψηφιακή τεχνολογία και το Διαδίκτυο παίζει κεντρικό ρόλο στη ζωή κάθε πολίτη και ειδικότερα των παιδιών και των εφήβων και έχει ανοίξει την πόρτα για μια σειρά από νέες μορφές σεξουαλικής παρενόχλησης, καθιστώντας τις κοινωνικές συζητήσεις για αυτά τα ζητήματα πιο επίκαιρες από ποτέ. Είναι προφανώς ότι όλοι και όλες έχουν δικαίωμα να αισθάνονται ασφαλείς και ελεύθεροι στον ψηφιακό χώρο, υπογραμμίζοντας πόσο σημαντικό είναι να εργαστούμε όλοι και όλες μαζί για να διασφαλίσουμε ότι η διαδικτυακή σεξουαλική παρενόχληση δεν είναι αναπόφευκτο μέρος της ενηλικίωσης.

Τέλος, η αναφορά σε ζητήματα, που εμπίπτουν στην κατηγορία του Ψηφιακού Γραμματισμού / Εκπαίδευση, είναι σταθερά αυξημένα. Ειδικότερα, κατά το 2020 και 2021, οι σχετικές αναφορές ήταν αυξημένες, κάτι που δικαιολογείται από την αυξημένη αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, λόγω της κρίσης της πανδημίας του κορωνοϊού (COVID-19) και την ανάγκη τόσο για ενημέρωση του κοινού για δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού όσο και τη σημαντικότητα της υποστήριξης για την ασφαλή και υπεύθυνη αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας και του Διαδικτύου.

Στατιστικά στοιχεία για τη Γραμμή Καταγγελιών 1480

Τον Ιανουάριο του 2019, στο Βερολίνο, αποφασίστηκε από την επιτροπή του δικτύου της INHOPE ότι η Γραμμή Καταγγελιών 1480 πληροί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποτελέσει προσωρινό μέλος του δικτύου και να χειρίζεται περιστατικά διαδικτυακής παιδικής σεξουαλικής εκμετάλλευσης και κακοποίησης. Ακολουθώντας, τον Δεκέμβριο του 2020, η επιτροπή του δικτύου της INHOPE, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι υπηρεσίες της Γραμμής Καταγγελιών 1480 παρέχονται στη βάση κατευθυντήριων γραμμών και νομοθεσιών του Εθνικού και του διεθνούς Δικαίου και ότι έχει διασφαλίσει την άμεση διασύνδεση με την Υπηρεσία της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος της Κύπρου, ενέκρινε τη Γραμμή ως πλήρες μέλος.

Σύνολο αναφορών προς τη Γραμμή Καταγγελιών για την περίοδο 2019 – 2021

Η Γραμμή Καταγγελιών 1480, από την 1η Φεβρουαρίου 2019 έως την 30η Νοεμβρίου 2021, δέχθηκε συνολικά 75 αναφορές, παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης, στο Διαδίκτυο (Πίνακας 8).

Σημειώνεται, ότι λόγω του ευαίσθητου των πληροφοριών, η Γραμμή δεν είναι σε θέση να δώσει περαιτέρω, αναλυτικές πληροφορίες.

Πίνακας 8: Ετήσιος αριθμός αναφορών Παιδικής Σεξουαλικής Κακοποίησης

	2019	2020	2021	ΣΥΝΟΛΟ
Παιδική Σεξουαλική Κακοποίηση	31	30	14*	75

*Για το 2021 τα δεδομένα αφορούν τους μήνες Ιανουάριο – Νοέμβριο 2021.

Συμπεράσματα

Η συνολική αποτίμηση των υπηρεσιών που έχουν προσφερθεί στο πλαίσιο της Γραμμής Βοήθειας και Καταγγελιών 1480 τα τελευταία χρόνια, φανερώνει πως μέσα από την εύρυθμη λειτουργία της, χιλιάδες πολίτες έχουν εξυπηρετηθεί, υποδηλώνοντας, έτσι, τη σημαντική της συνεισφορά στην προσπάθεια για εξάλειψη των δυσκολιών που παρατηρούνται στο Διαδίκτυο, μετατρέποντάς το σε ένα ασφαλέστερο περιβάλλον. Η Γραμμή Βοήθειας και Καταγγελιών 1480 θα συνεχίσει και θα εντείνει τις προσπάθειές της για τη δημιουργία κουλτούρας ασφαλούς Διαδικτύου, ενδυναμώνοντας δημιουργικούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες στην ψηφιακή κοινωνία, υλοποιώντας συνεχώς αναθεωρημένους στόχους και δράσεις, με βάση τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Βραχυπρόθεσμα, το Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Κύπρου θα στοχεύσει στην ευρύτερη προσπάθεια για κοινοποίηση και προώθηση του ρόλου του και των υπηρεσιών του σε παιδιά και εφήβους.

Βιβλιογραφία

- CPI. (2017). National Strategy for a better internet for kids in Cyprus (Council of Ministers Decision 83.979, 19/12/2017). <https://www.esafecyprus.ac.cy/udata/contents//files/Eggrafa/eggrafo-ethinikis-stratigikis-asfaleia-diadiktio.pdf>
- European Commission. (2012). European Strategy for a Better Internet for Children COM(2012)196. Brussels. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:EN:PDF>
- Insafe. (2021, June 30). Latest helpline trends: Quarter 1, 2021. <https://www.betterinternetforkids.eu/practice/helplines/article?id=6833916>

Εργαλειοθήκη SELFIE PTK (SELFIE Pedagogical Innovation Assistant Toolkit)



Νικόλας Κανάρης, PhD¹, Έλενα Κοκκίνου, PhD², Δέσπω Νικολαΐδου, MA³

Το κείμενο παρουσιάζει την εργαλειοθήκη SELFIE PTK, ένα περιεκτικό πακέτο που μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να αναπτύξουν Σχέδιο δράσης στη βάση του εργαλείου αυτοαξιολόγησης SELFIE, ώστε να χρησιμοποιούν καλύτερα την τεχνολογία για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης. Η εργαλειοθήκη SELFIE PTK παρέχει κατευθυντήριες γραμμές και υποστηρικτικό υλικό που καθοδηγούν και υποστηρίζουν τα σχολεία βήμα προς βήμα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων του SELFIE, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και στόχων, την ανάπτυξη ενός Σχεδίου δράσης στη βάση του SELFIE και την υλοποίηση και αξιολόγηση του εν λόγω Σχεδίου.

Λέξεις – κλειδιά: SELFIE, ψηφιακή ικανότητα, δεξιότητες, βελτίωση σχολικής μονάδας

Γιατί δημιουργήθηκε;

Στην Ευρώπη καταβάλλονται διάφορες προσπάθειες για επιτάχυνση της εκπαιδευτικής καινοτομίας στα σχολεία προάγοντας την ανάπτυξη και ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό επιδιώκεται μέσω μιας διαδικασίας αναστοχασμού σχετικά με την υφιστάμενη ψηφιακή ικανότητα του σχολείου και διερεύνησης για το πώς αυτή θα μπορούσε να αναπτυχθεί σταδιακά. Συνήθως, ο αναστοχασμός διευκολύνεται από τη χρήση εργαλείων όπως το SELFIE (i), το οποίο βασίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Ικανότητα των Οργανισμών (DigCompOrg) (Kampylis et al., 2015), ή από παρόμοια εγχειρήματα σε μεμονωμένα κράτη μέλη, όπως για παράδειγμα το Digital Mirror της Εσθονίας (ii), ή το Digital Learning Framework της Ιρλανδίας (iii). Με τη βοήθεια αυτών των εργαλείων οι σχολικές κοινότητες συνήθως αποκτούν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης, σχετικά με το πώς χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μεγαλύτερη όμως πρόκληση για τα

σχολεία είναι η ανάλυση και η ερμηνεία όλων των δεδομένων που απορρέουν από τον αναστοχασμό και η ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των πτυχών εκείνων, που το σχολείο θεωρεί πιο σημαντικές. Γι' αυτό τον λόγο έχει δημιουργηθεί η εργαλειοθήκη SELFIE PTK (SELFIE Pedagogical Innovation Assistant Toolkit) η οποία, δίνοντας έμφαση στην εικόνα – δυνατά σημεία και αδυναμίες – του σχολείου όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, προσφέρει την απαραίτητη καθοδήγηση για τη διαμόρφωση νέων ιδεών για δράση και την μετουσίωση τους σε αποτελεσματικές διαδρομές ψηφιακής καινοτομίας.

Ο ρόλος της εργαλειοθήκης SELFIE PTK είναι να βοηθήσει τα σχολεία να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα από το SELFIE, να καθορίσουν τις προτεραιότητες τους ως προς την ψηφιακή εκπαίδευση, να αναπτύξουν ένα Σχέδιο δράσης στη βάση του SELFIE το οποίο να επικεντρώνεται στις προτεραιότητες που έχει θέσει το σχολείο, να υλοποιήσουν το σχέδιο δράσης και να αξιολογήσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Η διαδικασία αυτή θα βοηθήσει το σχολείο να αξιοποιήσει καλύτερα τις ψηφιακές τεχνολογίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση και θα

^{1, 2, 3} Ο Νικόλας Κανάρης, η Έλενα Κοκκίνου και η Δέσπω Νικολαΐδου είναι Λειτουργοί του Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας σε όλη την κοινότητα μάθησης του σχολείου.

Ποιος είναι ο δημιουργός της;

Η εργαλειοθήκη SELFIE PTK έχει δημιουργηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας της Ιταλίας, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου SHERPA (SELFIE Helper and Pedagogical Innovation Assistant). Περισσότερες πληροφορίες για το θεωρητικό υπόβαθρο του SELFIE PTK και της αναπτυξιακής του διεργασίας μπορείτε να βρείτε στο άρθρο των Bocconi et al. (2021) ενώ για το έργο SHERPA, μπορείτε να ενημερωθείτε από την ιστοσελίδα του έργου (<https://sherpa4selfie.eu>).

Σε ποιους απευθύνεται;

Η εργαλειοθήκη SELFIE PTK απευθύνεται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

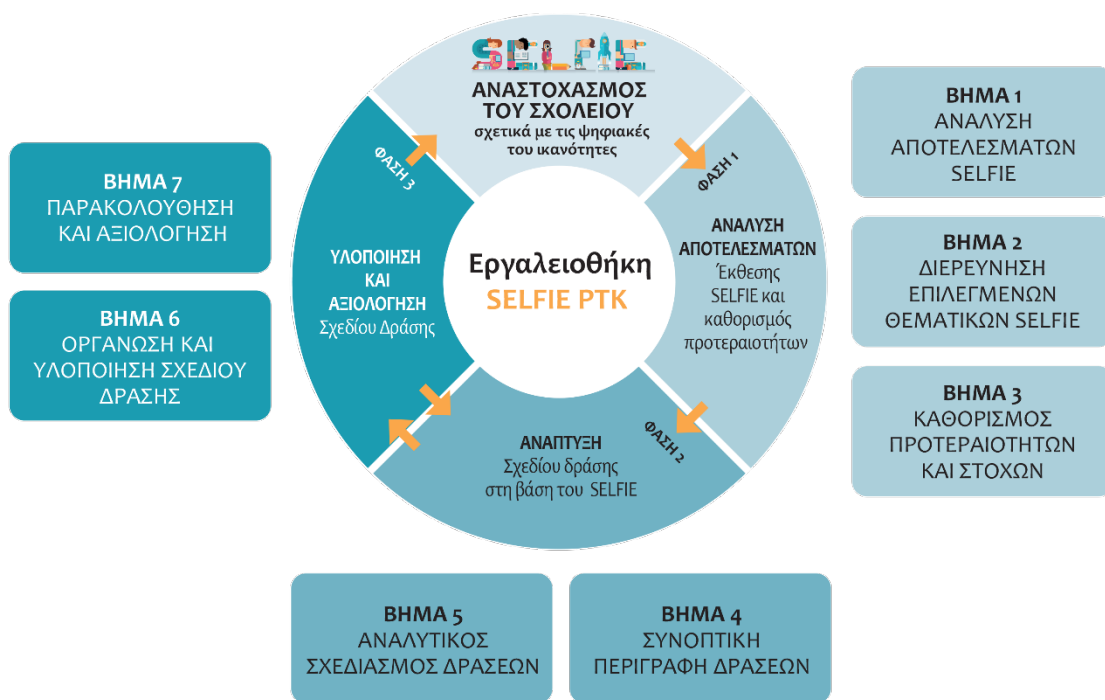
τα οποία θα ήθελαν να αποκομίσουν πρακτικά οφέλη ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, μέσα από μια διαδικασία κατά την οποία θα χρησιμοποιήσουν το εργαλείο SELFIE για την αυτοαξιολόγηση της ψηφιακής τους ικανότητας και ακολούθως θα δημιουργήσουν και θα υλοποιήσουν ένα εξατομικευμένο Σχέδιο Δράσης στη βάση του SELFIE.

Πώς λειτουργεί;

Η εργαλειοθήκη SELFIE PTK δομείται γύρω από 3 γενικές φάσεις, οι οποίες εκτυλίσσονται σε 7 βασικά βήματα, και παρέχει κατευθυντήριες γραμμές και υποστηρικτικό υλικό για κάθε βήμα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι φάσεις και τα βήματα που περιλαμβάνονται στην εργαλειοθήκη SELFIE PTK καθώς και οι αντίστοιχες ενέργειες που αναμένεται ένα σχολείο να ακολουθήσει.

Πίνακας 1: Φάσεις και βήματα της Εργαλειοθήκης SELFIE PTK

ΦΑΣΗ	ΒΗΜΑ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΦΑΣΗ 1 <u>Ανάλυση</u> αποτελεσμάτων έκθεσης SELFIE & καθορισμός <u>προτεραιοτήτων</u>	Βήμα 1: Ανάλυση αποτελεσμάτων SELFIE	Προσεκτική μελέτη της έκθεσης αναφοράς SELFIE, ώστε το σχολείο να αποκτήσει συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων, εντοπισμός σημαντικών πληροφοριών, σύγκριση αποτελεσμάτων ανάμεσα στις περιοχές SELFIE και επιλογή 2-3 θεματικών SELFIE ως υπό έμφαση στο Σχέδιο Δράσης.
	Βήμα 2: Διερεύνηση επιλεγμένων θεματικών SELFIE	Προσπάθεια κατανόησης καλύτερα και σε βάθος των θεματικών SELFIE που έχει επιλέξει το σχολείο καθώς και των σχετικών πτυχών που αφορούν την κάθε θεματική.
	Βήμα 3: Καθορισμός προτεραιοτήτων και στόχων	Ιεράρχηση των περιοχών/θεματικών SELFIE που θεωρεί το σχολείο σημαντικές και ότι χρήζουν δράσης. Καθορισμός στόχων για επίτευξη βελτιώσεων που να ευθυγραμμίζονται με τις προτεραιότητες που έχει θέσει το σχολείο.
ΦΑΣΗ 2 <u>Ανάπτυξη</u> Σχεδίου Δράσης στη βάση του SELFIE	Βήμα 4: Συνοπτική περιγραφή δράσεων	Σχεδιασμός μίας ή περισσότερων δράσεων, για κάθε στόχο, στηριζόμενοι στο μοντέλο “S.M.A.R.T.” (Doran, 1981), ώστε η κάθε δράση να είναι συγκεκριμένη, μετρήσιμη (ως προς τα αποτελέσματα), εφικτή, σχετική και χρονικά προσδιορισμένη.
	Βήμα 5: Αναλυτικός σχεδιασμός δράσεων	Ανάλυση των δράσεων προσθέτοντας επιπλέον στοιχεία, όπως χρονοδιάγραμμα, ρόλους/ ευθύνες, πόρους, κριτήρια επιτυχίας, μέσα παρακολούθησης και αξιολόγησης δραστηριοτήτων.
ΦΑΣΗ 3 <u>Υλοποίηση</u> & <u>Αξιολόγηση</u> Σχεδίου Δράσης	Βήμα 6: Οργάνωση & Υλοποίηση Σχεδίου δράσης	Ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, δημιουργία «ομάδων υλοποίησης», οργάνωση, συλλογή υλικού, διατήρηση της ενεργούς εμπλοκής όλων, και έναρξη της υλοποίησης του σχεδίου δράσης σας.
	Βήμα 7: Παρακολούθηση & αξιολόγηση	Παρακολούθηση της προόδου υλοποίησης του Σχεδίου δράσης ως προς την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει το σχολείο στη βάση των κριτηρίων επιτυχίας που έχει καθορίσει. Διενέργεια αλλαγών στο σχέδιο δράσης, όπου χρειάζεται, για την επιτυχή ολοκλήρωσή του. Καταγραφή των αποτελεσμάτων των δράσεων σχετικά με τους στόχους, την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες, καθώς και ενδεχόμενες μελλοντικές βελτιώσεις.



Εικόνα 1: Πορεία υλοποίησης εργαλειοθήκης SELFIE PTK

Σημειώνεται ότι τα βήματα αυτά αποτελούν μέρος μιας κυκλικής προσέγγισης η οποία αποτυπώνεται καλύτερα στην Εικόνα 1. Ένα σχολείο μπορεί ανά πάσα στιγμή να επιστρέψει πίσω σε προηγούμενο βήμα και να το επαναλάβει. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του Σχεδίου δράσης στη Φάση 3, μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι δράσεις που σχεδιάστηκαν στη Φάση 2 χρειάζονται αναπροσαρμογή, και έτσι να γίνουν γρήγορες και άμεσες παρεμβάσεις στο σχέδιο κατά την εφαρμογή τους. Αυτή η κυκλική διαδικασία (από τον σχεδιασμό, στην υλοποίηση, στην αξιολόγηση, στον επανασχεδιασμό κ.ο.κ.) αποτελεί ένδειξη μιας υγιούς πρακτικής που ενθαρρύνει την κριτική προσέγγιση του σχεδίου δράσης καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης του και συμβάλει στην αποτελεσματικότητά του.

Για κάθε βήμα, η εργαλειοθήκη SELFIE PTK παρέχει στο σχολείο ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών καθώς και άλλο υποστηρικτικό υλικό. Εκτός από τις κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του SELFIE, καθώς και τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρακολούθηση της πορείας του Σχεδίου δράσης στη βάση του SELFIE, η εργαλειοθήκη προσφέρει υποστηρικτικό υλικό το οποίο περιλαμβάνει έντυπα, συμβουλές και παραδείγματα. Επιπρόσθετα, έχει αναπτυχθεί ένα MOOC (Massively Open Online Course) με τίτλο «Empowering your school's digital capacity: from reflection to innovation action plans», το οποίο μέσα από μια σειρά βιντεοπαρουσιάσεων, έχει ως στόχο

να βοηθήσει τα σχολεία να γνωρίσουν την εργαλειοθήκη SELFIE PTK αλλά και να τα καθοδηγήσει στη χρήση της με τρόπο ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν την ψηφιακή τους ικανότητα.

Που βρίσκεται;

Μπορεί κάποιος να βρει την εργαλειοθήκη SELFIE PTK στην ιστοσελίδα <https://selfieptk.eu>. Η εργαλειοθήκη είναι διαθέσιμη σε πέντε διαφορετικές γλώσσες (Αγγλικά, Ελληνικά, Ιταλικά, Φινλανδικά, και Εσθονικά). Η εργαλειοθήκη έχει επίσης ενσωματωθεί στο Πρόγραμμα «Καινοτόμα σχολεία και Εκπαιδευτικοί πυρήνες» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και είναι διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://innovativeschools.pi.ac.cy>.

Ποια είναι τα επόμενα βήματα;

Η εργαλειοθήκη SELFIE PTK θα δοκιμαστεί πιλοτικά κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 σε αριθμό σχολείων από τις πέντε χώρες που συμμετέχουν στο έργο SHERPA (Κύπρο, Ιταλία, Ελλάδα, Φινλανδία και Εσθονία). Στην Κύπρο συμμετέχουν στην πιλοτική εφαρμογή 14 σχολεία, μέσα από το πρόγραμμα Καινοτόμα σχολεία και Εκπαιδευτικοί πυρήνες (iv) το οποίο προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει παρόμοια φιλοσοφία με το Ευρωπαϊκό έργο SHERPA. Τα αποτελέσματα και εισηγήσεις που θα προκύψουν από την πιλοτική εφαρμογή θα αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση της τελικής έκδοσης της εργαλειοθήκης SELFIE PTK.

Σημειώσεις

- i. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en
- ii. <https://digipeegel.ee/>
- iii. <https://www.dlplanning.ie/>
- iv. <https://innovativeschools.pi.ac.cy>

Βιβλιογραφία

Bocconi, S, Earp, J, Kanaris, N., & Kokkinou, E. (2021). Empowering schools' digital capacity: A pedagogical innovation toolkit for devising effec-

tive innovation action plans. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ED-ULEARN21 Proceedings* (pp.5491-5500). IATED Academy.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70 (11), 35–36.

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations (EUR 27599 EN). doi:10.2791/54070, JRC98209.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «CICADA»: «Children's Life Quality: Participation, Recreation and Play»



Νίκη Νικολαΐδου¹ EdD

Το Πρόγραμμα

Το διετές πρόγραμμα «CICADA - Children's Life Quality: Participation, Recreation and Play» (2018-1-LT01-KA201-047078) (Ποιότητα Ζωής των Παιδιών: Συμμετοχή, Αναψυχή και Παιγνίδι) είναι εμπνευσμένο από το άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Εντάσσεται στη Δράση Key Action 2: Συνεργασία και Καινοτομία στην Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+. Ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2021. Στο πρόγραμμα CICADA συμμετείχαν πέντε εταίροι προερχόμενοι από τρεις χώρες. Από την Κύπρο συμμετείχε το Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (ΠΑ.ΒΙ.Σ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Γραφείο της Επιτρόπου Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Συμμετείχαν, επίσης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ελλάδα) και το SPEL-Sociedade Promotora de Estabelecimentos de Ensino LDA (Πορτογαλία). Συντονιστικός φορέας ήταν το Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το πρόγραμμα CICADA, με χρηματοδότηση ύψους €210.230 βασίζεται στις αρχές του άρθρου 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, οι οποίες αναγνωρίζουν στα παιδιά το δικαίωμα στο παιχνίδι ως ψυχαγωγικό μέσο, το δικαίωμα στην ανάπαυση, το δικαίωμα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και τη συμμετοχή στην πολιτιστική και την καλλιτεχνική ζωή. Τα δικαιώματα

αυτά αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την υγεία και την ευημερία των παιδιών. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, των δεξιοτήτων, καθώς και ενδυνάμωση του παιδιού σωματικά, κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά (Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2013). Αυτές οι διαστάσεις περιλαμβάνουν ό,τι ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) ορίζει ως «ποιότητα ζωής», δηλαδή την αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στην κοινωνία που ζει σε συνάρτηση με τους προσωπικούς στόχους, προσδοκίες, πρότυπα και ανησυχίες του. Ο όρος «ποιότητα ζωής» περιλαμβάνει ποικίλους δείκτες, οι οποίοι αφορούν στη σωματική, την ψυχική, την κοινωνική, αλλά και την υποκειμενική ευεξία και όχι την απλή απουσία αρρώστιας ή αναπηρίας (Wallander & Koot, 2016, White, 2008). Τα πιο πάνω, φέρνουν στο προσκήνιο πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών, όπως: το φύλο, η αναπηρία, η οικογενειακή σύνθεση, η οικονομική κατάσταση, η τοποθεσία, η πρόσβαση σε υπηρεσίες, η εκπαίδευση, ο ελεύθερος χρόνος κ.ά. Επομένως, η ποιότητα ζωής αποτελεί ευρεία έννοια που είναι και υποκειμενική και ευμετάβλητη, με πολλαπλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά.

Υλοποίηση του Προγράμματος

Με βάση το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, στόχος του έργου ήταν η χαρτογράφηση της ποιότητας ζωής των παιδιών και οι προκλήσεις που υπάρχουν στις χώρες-εταίρους, με σκοπό την ανάπτυξη εκπαι-

¹ Η Νίκη Νικολαΐδου είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, στο Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (ΠΑ.ΒΙ.Σ.).

δευτικού πακέτου για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά και την ενημέρωση των εμπλεκόμενων για καλές πρακτικές. Στο πλαίσιο του προγράμματος, διερευνήθηκαν οι επιλογές που έχουν τα παιδιά στον ελεύθερο τους χρόνο σε σχέση με δραστηριότητες αναψυχής, ευκαιρίες για παιχνίδι, πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά για συμμετοχή σε αποφάσεις που τα αφορούν. Επίσης, εξετάστηκαν οι περιβαλλοντικοί, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί και οι πολιτιστικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν στη λήψη αποφάσεων και οι παράγοντες που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την ευημερία και την ποιότητα ζωής των παιδιών στις τρεις χώρες-εταίρους, την Κύπρο, την Ελλάδα και την Πορτογαλία.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το εργαλείο χαρτογράφησης φάνηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει πως «ποιότητα ζωής» σημαίνει πως διαθέτουν αρκετό ελεύθερο χρόνο και ευκαιρίες να περάσουν ποιοτικό χρόνο με τους φίλους και την οικογένειά τους. Σε πολλές περιπτώσεις, η έννοια συνδέθηκε με τις συνήθειες των παιδιών που αφορούν στην ξεκούραση ή στην ενασχόλησή τους με τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Η κατ'οίκον εργασία φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά, καθώς αρκετά την περιέγραψαν ως σημαντικό εμπόδιο για να αισθάνονται χαρούμενα και να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να ξεκουραστούν και να παίξουν (Cooper, 2007). Επίσης, η αυξημένη συμμετοχή των παιδιών σε ιδιαίτερα, απογευματινά μαθήματα έχει προσθέσει στον φόρτο εργασίας τους και αισθάνονται περισσότερο άγχος. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κοινωνικές και οικονομικές διαφορές των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν την αντίληψή τους για την ποιότητα ζωής τους, αφού διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην άνιση πρόσβαση των μαθητών σε πόρους, δραστηριότητες και ευκαιρίες για ιδιαίτερα μαθήματα το απόγευμα (Frazer et al., 2020).

Τα παιδιά πιστεύουν ότι όχι μόνο οι οικογένειές τους, αλλά και η κοινωνία τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία παρά για την ευτυχία τους. Επίσης, πιστεύουν ότι η κοινωνία θα πρέπει να εστιαστεί στις προσδοκίες που έχει για τα παιδιά με στόχο όχι μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και για τους τρόπους που μπορούν να έχουν για ψυχαγωγία και ευτυχία στη ζωή τους με έμφαση στην ψυχική τους υγεία.

Με βάση αυτά τα ευρήματα, έχει αναπτυχθεί μια σειρά εκπαιδευτικών πακέτων για εκπαιδευτικούς και

επαγγελματίες, οι οποίοι και οι οποίες ασχολούνται με παιδιά. Τα εκπαιδευτικά πακέτα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες, εργαλεία και περιεχόμενο ύλης².

Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί τα πιο κάτω:

- Το εγχειρίδιο «**Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εργαλειοθήκη Εκπαιδευτικών Πηγών**» (Curriculum and Open Resource Toolbox) έχει αναπτυχθεί για να στηρίξει τους και τις εκπαιδευτικούς και άλλους ή άλλες επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά στο πώς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις σε σχέση με την ποιότητα ζωής των παιδιών και να διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Όλοι οι εταίροι του προγράμματος CICADA συμμετείχαν στην ανάπτυξη του εγχειριδίου, ενώ λήφθηκαν υπόψη το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), η Ευρωπαϊκή Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET) και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET). Η έκδοση αποτελείται από έξι αλληλένδετα κεφάλαια που καλύπτουν θέματα που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής των παιδιών, όπως η ευημερία των παιδιών και τα δικαιώματά τους, η ενεργός ακρόαση για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών με γνώμονα τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών και η έρευνα δράσης στα σχολεία και την κοινότητα για την προώθηση υψηλού επιπέδου ποιότητας ζωής για τα παιδιά.

Η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν στη συγγραφή στην αγγλική γλώσσα του Κεφαλαίου «Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως πλαίσιο διδασκαλίας για την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της κοινωνικής δέσμευσης των παιδιών», η μετάφρασή του στα ελληνικά και, τέλος, η προώθηση του εγχειριδίου μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων.

- Το «**Διαδραστικό Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης**» αποτελεί ασύγχρονη πλατφόρμα εκμάθησης περιεχομένου σχετικού με το έργο. Περιλαμβάνει μια σειρά από ενότητες εκπαίδευσης και διαδραστικά εργαλεία με κείμενα, εικόνες, πολυμέσα, βίντεο και βιβλιοθήκη πηγών. Πριν την ολοκλήρωσή του, εφαρμόστηκε δοκιμή λειτουργικότητας και ευχρηστίας, όπως και πιλοτική δοκιμή για ανατροφοδότηση, όσον αφορά στην αναγνωσιμότητα και την ευχρηστία του. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέ-

² Η πρόσβαση στα πακέτα παρέχεται διαδικτυακά στην ιστοσελίδα του CICADA (<http://www.cicada-erasmus.eu>).

βαλε στη δημιουργία περιεχομένου και διαδραστικών εργαλείων, στη μετάφραση υλικού, αλλά και στις δοκιμές και ανατροφοδότηση για την εν λόγω πλατφόρμα.

- Το τρίτο προϊόν ήταν ο «Οδηγός Κατάρτισης και Πολιτικής Προσαρμογής» (Training and Policy Adaptation Guide), ο οποίος αναπτύχθηκε με τη μορφή διαδραστικού ηλεκτρονικού βιβλίου. Παρέχει κατευθυντήριες γραμμές στους ενδιαφερόμενους φορείς, στους πολλαπλασιαστές και στους φορείς χάραξης πολιτικής για την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων του έργου σε διάφορα κοινωνικό-πολιτιστικά περιβάλλοντα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για εκπαίδευση εκπαιδευτικών, σε επίπεδο δημόσιας διοίκησης και για την ενημέρωση μελλοντικών πολιτικών και πρωτοβουλιών σε παρόμοιους τομείς.

Ο Οδηγός αποτελείται από τέσσερα μέρη, όπου στο πρώτο συζητούνται βασικά ζητήματα που αφορούν στην ποιότητα ζωής των παιδιών. Στο Β' Μέρος παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας που έγινε από όλους τους εταίρους, μέσω έρευνας πεδίου και ομάδων εστίασης με παιδιά όσον αφορά στους παράγοντες που υποστηρίζουν την ποιότητα ζωής τους. Το Γ' Μέρος περιέχει προτάσεις κατάρτισης, όσον αφορά στα δικαιώματα του παιδιού, με σκοπό την ενσωμάτωση σε διάφορα κοινωνικό-πολιτιστικά περιβάλλοντα. Το Δ' Μέρος παρέχει συστάσεις πολιτικής σε μικρό-, μεσαίο- και μακρό-επίπεδο, τις οποίες μπορούν να υιοθετήσουν οι ενδιαφερόμενοι και οι ενδιαφερόμενες για την προώθηση της ποιότητας ζωής των παιδιών. Οι συστάσεις πολιτικής οργανώνονται σε ξεχωριστές κατηγορίες για διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων: κυβερνητικές υπηρεσίες, Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (ΜΚΟ), εκπαιδευτικές αρχές και άλλους ενδιαφερομένους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέβαλε στη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου μέσω συνεντεύξεων με ομάδες εστίασης παιδιών από όλες τις επαρχίες της Κύπρου. Επίσης, καταγράφηκαν τα ερευνητικά δεδομένα και έγινε συγγραφή, ανατροφοδότηση και μετάφραση σε διάφορα κεφάλαια που αποτελούν τον Οδηγό.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος οργανώθηκαν συναντήσεις με τους εταίρους, διά ζώσης και εξ αποστάσεως, λόγω της πανδημίας COVID-19. Επίσης, διεξήχθη πενθήμερο διαδικτυακό σεμινάριο επιμόρφωσης – κατάρτισης προσωπικού για τα μέλη από τους οργανισμούς – εταίρους του έργου, συνολικής διάρκειας εικοσιπέντε (25) ωρών. Για τη διάδοση

των αποτελεσμάτων και προϊόντων του έργου ακολούθησαν διαδικτυακά εθνικά σεμινάρια στη γλώσσα της κάθε χώρας εταίρου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε ενεργό ρόλο στην οργάνωση, ετοιμασία και παρουσίαση υλικού σε όλες τις επιμορφώσεις.

Ολοκλήρωση του Προγράμματος

Το πρόγραμμα CICADA ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή ενός Διεθνούς Συνεδρίου, το οποίο πραγματοποιήθηκε την 1η Ιουνίου, 2021, Παγκόσμια Ημέρα του Παιδιού. Το Συνέδριο διεξήχθη διαδικτυακά, λόγω των μέτρων κατά της πανδημίας COVID-19 και περιλάμβανε μεταξύ άλλων τους στόχους, τις εργασίες και τα αποτελέσματα του έργου. Στο συνέδριο συμμετείχαν, εκτός από τα μέλη των εταίρων, εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα CICADA φιλοξενούνται στην Ιστοσελίδα: <http://www.cicada-erasmus.eu>

Βιβλιογραφία

- Cooper, H. (2007) *The Battle over Homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press
- Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού (2013) *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο στο https://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_rights_child_ELL.pdf (Ανακτήθηκε στις 22 Ιουλίου 2021)
- Frazer, H., Guio, A-C. and Marlier, E. (Eds) (2020) *Feasibility Study for a Child Guarantee: Final Report, Feasibility Study for a Child Guarantee* (FSCG), Brussels: European Commission
- Wallander, J. L. and Koot, H. M. (2016) Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 45, 131 – 143
- White, S. (2008) But What is Well-being? A Framework for Analysis in Social and Development Policy and Practice, *Paper for Regeneration and Wellbeing: Research into Practice*, University of Bradford, 24-25 April 2008

Ευρωπαϊκό Έργο Erasmus+ KA3 “PASSAGE - Pedagogies of Passing from Reception to Education”



Αννίτα Ηλιάδη, MEd¹, Μαρία Πιτζιολή, MA², Παναγιώτης Σάββα, PhD³

Το Ευρωπαϊκό Έργο “PASSAGE - Pedagogies of Passing from Reception to Education” «PASSAGE – Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μετάβαση από την υποδοχή στην εκπαίδευση» (621412-EPP-1-2020-1-SI-EPPKA3-IPI-SOC-IN) (<https://passageproject.eu/>) είναι ένα διετές Έργο που υλοποιείται με τη χρηματοδότηση του ERASMUS+ από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Έργο ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2021 και πρόκειται να ολοκληρωθεί τον Ιανουάριο του 2023 και υλοποιεί τις δράσεις του Erasmus+ Βασική Δράση 3, η οποία υποστηρίζει τις μεταρρυθμίσεις της δημόσιας πολιτικής και προωθεί τη συνεργασία. Το Έργο συντονίζεται από το Ljudska Univerza Ptuj της Σλοβενίας και συμμετέχουν εταίροι από την Ελλάδα (Symplexis), Πορτογαλία (Casa do Professor) και Λιθουανία (Jaunimo Karjeros Centras). Την Κύπρο εκπροσωπούν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ) και το Κέντρο Κοινωνικής Καινοτομίας - Center for Social Innovation (CSI).

Στόχος του έργου είναι η προώθηση της συμπεριληπτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους νεοαφιχθέντες μαθητές και νεοαφιχθείσες μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία, από τα αρχικά στάδια της διαδικασίας ένταξής τους. Το Έργο εστιάζει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις υπάρχουσες παιδαγωγικές προκλήσεις και την υποστήριξη της επιτυχούς ένταξης των παιδιών, μέσω του σχεδιασμού και της προώθησης ενός πιλοτικού προγράμματος

ατόμων-προτύπων (role-model) με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών και αποφοίτων σχολείων.

Οι κύριες δραστηριότητες του Έργου περιλαμβάνουν:

- Χαρτογράφηση αναγκών και υφιστάμενων πρακτικών μέσω πρωτογενούς και δευτερογενούς έρευνας, με σκοπό την καταγραφή και ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και τον εντοπισμό των βασικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, κατά την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών και αρμόδιων χάραξης πολιτικής, μέσω διά ζώσης και διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται σε αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, δραστηριότητες και εργαλεία για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων για εκπαιδευτικούς, με στόχο την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού και με σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητα σχολικού περιβάλλοντος, που θα προωθεί την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία.
- Συστάσεις σε επίπεδο πολιτικής προς τα κέντρα χάραξης πολιτικής σε όλα τα επίπεδα, με στόχο την εγκαθίδρυση των βασικών απαιτήσεων για την αποτελεσματική μετάβαση των νεοαφιχθέντων παιδιών από την υποδοχή στην εκπαίδευση.

¹ Η Αννίτα Ηλιάδη είναι Εκπαιδευτικός - Διαχειρίστρια Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων - Κέντρο Κοινωνικής Καινοτομίας.

² Η Μαρία Πιτζιολή είναι Φιλολόγος, Βοηθός Διευθύντρια σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης και Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

³ Ο Παναγιώτης Σάββα είναι Φιλολόγος και Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

- Ευαισθητοποίηση και διάχυση της προσέγγισης και μεθοδολογίας του Έργου σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών, γονέων και αρμόδιων χάραξης πολιτικής, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της συμπερίληψης στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και προώθησης ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος.

Στην παρούσα χρονική στιγμή, οι εταίροι του Έργου PASSAGE έχουν ολοκληρώσει τη χαρτογράφηση των υφιστάμενων πρακτικών και των τάσεων στην παιδαγωγική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένα, έχουν παραχθεί Εθνικές Εκθέσεις από κάθε χώρα, Ευρωπαϊκή Έκθεση και Διακρατική Έκθεση, οι οποίες είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του Έργου.

Οι κύριες πηγές πληροφόρησης για τη συγγραφή της Εθνικής Έκθεσης για την Κύπρο ήταν κυρίως κείμενα που αφορούν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και την ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένα το Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠΠ, 2016), καθώς και η Έκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (ΕΕ, 2019) και η Ετήσια Έκθεση του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. (ΥΠΠΑΝ, 2019) Επιπρόσθετα, η συζήτηση σε ομάδες εστίασης με εκπαιδευτικούς και με αρμόδιους χάραξης πολιτικής και το Ερωτηματολόγιο διερεύνησης απόψεων και αναγκών διακοσίων τριάντα έξι (236) εκπαιδευτικών από όλη την Κύπρο μέσω διαδικτύου.

Στην Έκθεση αρχικά συνοψίζεται το πλαίσιο που διέπει την ένταξη των μαθητών και των μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου και αναφέρεται ότι το 16% του σχολικού πληθυσμού στη Δημοτική και το 19% στη Μέση Εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021, δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα. Οι τέσσερις πρώτες χώρες προέλευσης, σε αριθμό παιδιών, είναι η Ρουμανία, η Γεωργία, η Βουλγαρία και η Συρία. Τα παιδιά αυτά, όπως φαίνεται και από αποτελέσματα διεθνών ερευνών (π.χ. PISA, TIMSS), διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους και τις υπόλοιπες μαθητές και μαθήτριες σε θέματα επίδοσης. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με παράγοντες όπως η γνώση της γλώσσας του σχολείου, το κοινωνικοοι-

κονομικό επίπεδο, ο προσανατολισμός των παιδιών σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και την καθημερινή τους ζωή (OECD, 2010). Στην Έκθεση παρουσιάζονται και άλλες δομές που ενισχύουν την προσπάθεια της πολιτείας για ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και λειτουργούν επικουρικά προς το σχολείο, όπως είναι το Πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε.+, το Έργο «Μέτρα για Βελτίωση Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Ένταξης Παιδιών Τρίτων Χωρών στην Κύπρο» και το «Μαθαίνω ελληνικά», ο «Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού & Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών» κ.ά.

Ακολούθως, στην Έκθεση γίνεται σύντομη παρουσίαση των συστάσεων της Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως καταγράφηκαν στη σχετική Έκθεση (ΕΕ, 2019). Η Έκθεση αυτή αποτέλεσε τη βάση για το Σχέδιο Δράσης 2019 – 2022 της Διατμηματικής Επιτροπής για την ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι ήταν σημαντικό να περιληφθεί, ώστε οι εταίροι του Έργου PASSAGE να γνωρίσουν το κυπριακό συγκείμενο.

Στο κύριο μέρος της Εθνικής Έκθεσης του Έργου PASSAGE για την Κύπρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συζητήσεις στις ομάδες εστίασης εκπαιδευτικών και αρμόδιων χάραξης πολιτικής, καθώς και του ερωτηματολογίου προς τους και τις εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πολύ βοηθητική τόσο στη Δημοτική όσο και στη Μέση Εκπαίδευση είναι η συνδρομή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, μέσω των συνεχών επιμορφώσεων, αλλά και των Δικτύων Υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία σε επίπεδο αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής ιδεών και διδακτικού υλικού. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο ανέφεραν ότι διαδραματίζει η πείρα, άρα είναι σημαντικό, ένας και μία εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να διδάσκει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, να παραμένει σε αυτή τη θέση. Ωστόσο, όπως ανέφεραν, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και απαιτείται συνεχής επιμόρφωση και αλλαγές σε επίπεδο δομών (π.χ. ώρες διδασκαλίας, αριθμός παιδιών ανά τάξη, επίπεδο ελληνομάθειας) για να μπορέσουν να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές και τις /μαθήτριες, να αναγνωρίσουν και να ικανοποιήσουν

² Η πρόσβαση στα πακέτα παρέχεται διαδικτυακά στην ιστοσελίδα του CICADA (<http://www.cicada-erasmus.eu>).

τις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν επίσης, ότι τα σχολεία χρειάζονται υλικοτεχνικό εξοπλισμό και πόρους, για να μπορέσουν να σχεδιάσουν ένα περιβάλλον που θα προωθήσει την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Έγινε επίσης θετική αναφορά σε προγράμματα (π.χ. ΔΡΑ.Σ.Ε. και Μαθαίνω ελληνικά) που προσφέρουν εκπαίδευση και υποστήριξη σε μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Οι αρμόδιοι χάραξης πολιτικής, επιπρόσθετα προς τα θέματα που έθιξαν οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, ώστε να μπορούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, να αναγνωρίζουν και να αποτρέπουν τον ρατσισμό και να προσφέρουν υποστήριξη σε όσους/ες τον βιώνουν. Επιπλέον, ανέφεραν ότι τα σχολεία χρειάζονται εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έχουν εξειδικευτεί στη διδασκαλία και αξιολόγηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ότι η εφαρμογή της αντιρατσιστικής πολιτικής στα σχολεία δεν είναι ακόμη ικανοποιητική, καθώς τα σχολεία δεν αναφέρουν όλα τα περιστατικά ρατσισμού σε σχέση με τη μετανάστευση και δεν συμμετέχουν σε πράξεις που θα βοηθήσουν στην ένταξη των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική προσφυγική και βιογραφία. Τα σχολεία πρέπει να εφαρμόσουν την αντιρατσιστική πολιτική για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μαθητών και μαθητριών και των εκπαιδευτικών. Όπως τονίστηκε, τα σχολεία πρέπει να προωθήσουν την πολυπολιτισμικότητα μέσω κειμένων, έργων τέχνης και πόρων διαφορετικών πολιτισμών στο πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να δίνουν κατ' ανάγκην έμφαση στη μετανάστευση.

Τα αποτελέσματα της εθνικής διαδικτυακής έρευνας/ερωτηματολογίου προς εκπαιδευτικούς της Κύπρου, έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι μαθητές και μαθήτριες με προσφυγική και μεταναστευτική βιογραφία έχουν διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες, από τους/άλλους μαθητές και τις άλλες μαθήτριες.

- Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δεν αισθάνονται ότι έχουν αρκετή πείρα και γνώσεις για να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με προσφυγική και μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη, αν και είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν σε νέες πρακτικές και ιδέες, που θα τους βοηθήσουν.
- Δεν υπάρχουν αρκετά προγράμματα ή μαθήματα που να μπορούν να προσφέρουν μια εκπαιδευτική κατάρτιση, για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς

πώς να προωθήσουν μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς με μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα.

Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και περιλαμβάνονται στην Εθνική Έκθεση του Έργου PASSAGE για την Κύπρο (O1.2.Passage National Report_Cyprus.pdf (passageproject.eu), καθώς και από τις υπόλοιπες χώρες-εταίρους του Έργου παρέχουν τα δεδομένα και τις διαγνωσμένες ανάγκες, ώστε να σχεδιαστούν οι επιμορφωτικές και άλλες δράσεις που προγραμματίζονται, μέχρι την ολοκλήρωση του Έργου.

Την παρούσα χρονική στιγμή οι εταίροι βρίσκονται στη διαδικασία συζήτησης για τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών και ενδιαφερόμενων φορέων, μέσω διά ζώσης και διαδικτυακών μαθημάτων για αποτελεσματικές μεθοδολογίες, τεχνικές διδασκαλίας, δραστηριότητες και εργαλεία, που στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και στην υποστήριξη των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) *Έκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2021 από το Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (pi.ac.cy)

OECD (2010) OECD Reviews of Migrant Education. Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practices and Performance. Paris: OECD. Retrieved 11 October 2021 from Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance | READ online (oecd-ilibrary.org)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016). *Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με Μεταναστευτική Βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2021 από το, <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp5477b>

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019) *Ετήσια Έκθεση*, Λευκωσία, 2019. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2021 από το annual_report_2019_gr.pdf (moec.gov.cy)

STEAME Project: Καθοδηγητικές γραμμές για ανάπτυξη και εφαρμογή σχολείων STEAME



Ελένη Παπαγεωργίου, Ph.D.¹, εκ μέρους της Κοινοπραξίας του Ευρωπαϊκού Έργου STEAME

Το έργο STEAME εγκρίθηκε και χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο του ERASMUS+, KA2 και εκτείνεται από την 1η Νοεμβρίου 2019 μέχρι την 31η Δεκεμβρίου 2021. Στο έργο αναπτύχθηκε πρωτότυπο σχέδιο αρχιτεκτονικής και οργανωτικής δομής για σχολεία STEAME, το οποίο καλύπτει το πλήρες φάσμα των προτεραιοτήτων της ΕΕ: «Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες, Μαθηματικά και Επιχειρηματικότητα». Προτείνονται, επίσης, κατευθυντήριες γραμμές για ένα δυναμικό πρόγραμμα σπουδών, σχέδια μάθησης και δημιουργικότητας για δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών και μαθητριών, ρούμπρικες αξιολόγησης, καθώς και πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών για το πώς μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά και παραγωγικά σε ένα σχολείο STEAME.

Λέξεις -κλειδιά: διαθεματικότητα, διερεύνηση, επιχειρηματικότητα, μάθηση μέσω project

Το έργο STEAME: Guidelines for Developing and Implementing STEAME Schools (www.steame.eu) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ERASMUS + KA2, στο χρονικό διάστημα μεταξύ Νοεμβρίου 2019 και Δεκεμβρίου 2021. Συντονιστικός φορέας του έργου είναι η Κυπριακή Μαθηματική Εταιρεία και ως εταίροι συμμετέχουν έξι οργανισμοί: Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, το Pedagogical University of Krakow (Πολωνία), το Ivan Apostolon Private English Language School (Βουλγαρία), το Ινστιτούτο Επιταχυντικών Συστημάτων και Εφαρμογών (IASA) (Ελλάδα), τα Εκπαιδευτήρια ΔΟΥΚΑΣ (Ελλάδα) και το σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης ITC Pacle Morante Limbate (Ιταλία).

Στο πλαίσιο των δράσεων του έργου αναπτύχθηκε πρωτότυπο σχέδιο αρχιτεκτονικής και οργανωτικής δομής για σχολεία STEAME (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics and Economics), το οποίο καλύπτει το πλήρες φάσμα των προτεραιοτήτων της ΕΕ στους ακόλουθους τομείς: «Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες, Μαθηματικά και Επιχειρηματικότητα». Η προσθήκη του τελευ-

ταίου Ε για την Επιχειρηματικότητα στο ακρωνύμιο STEAME υποδηλώνει έμφαση στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, απαιτούμενων σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο και, ως εκ τούτου, το έργο έχει επιχειρήσει τη διασύνδεση του σχολείου με τη βιομηχανία και την αγορά εργασίας γενικότερα (Jäggle, κ.ά., 2018). Επιπρόσθετα, έχουν αναπτυχθεί και βρίσκονται στο «Αποθετήριο» του έργου (www.steame.eu), κατευθυντήριες γραμμές για ένα δυναμικό πρόγραμμα σπουδών, σχέδια μάθησης και δημιουργικότητας για δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών και μαθητριών, ρούμπρικες αξιολόγησης, καθώς και πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών για το πώς μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά και παραγωγικά σε ένα σχολείο STEAME (Margot & Kettler, 2019). Ο προτεινόμενος δυναμικός σχεδιασμός των σχολείων STEAME προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την έρευνα, αξιοποιώντας τη μάθηση μέσω projects και τη διερευνητική προσέγγιση. Εστιάζει στην ανάπτυξη του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και άλλων βασικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση σύγχρονων προκλήσεων, όπως αναφέρονται στις εκπαιδευτικές

¹ Η Ελένη Παπαγεωργίου είναι Καθηγήτρια Μαθηματικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

πολιτικές διάφορων κρατών (David, & Ortiz-Revilla, 2021; Marcelo, κ.ά., 2021). Το προτεινόμενο μοντέλο «Σχολείο STEAME» προωθεί τη διεπιστημονική προσέγγιση, συνδυάζοντας τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με την επιχειρηματικότητα, τα οποία χρησιμοποιεί ως σημεία αναφοράς για την καθοδήγηση της ερευνητικής δραστηριότητας των νέων για την επίλυση ρεαλιστικών θεμάτων. Γενικά, το προτεινόμενο σχολείο STEAME αποσκοπεί στην οικοδόμηση μιας ολιστικής αντίληψης για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και στην ενθάρρυνση των νέων να αξιοποιούν δημιουργικά διάφορες στρατηγικές για να βρίσκουν λύσεις στις διάφορες προκλήσεις (Stebbins & Goris, 2019; Ng & Adnan, 2018).

Βιβλιογραφία

- David, & Ortiz-Revilla (2021). STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 11(7), 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>.
- Jäggle, G., Lepuschitz, W., Girvan, C., Schuster, L., Ayatollahi, I., & Vincze, M. (2018). Overview and Evaluation of a Workshop Series for Fostering the Interest in Entrepreneurship and STEM. In *IEEE 10th International Conference on Engineering Education (ICEED)*, pp. 89-94, doi: 10.1109/ICEED.2018.8626980.
- Marcelo, J. A.-J., Deyanira, L. A.-V., Margoth, I.-S., & Jacinto, V. R.-L. (2021). Environments and contexts STEM-STEAM education: A Systematic Literature Review. In *16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, pp. 1-6.
- Margot, K. C. & Kettler T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>.
- Ng, C. H., & Adnan, M. (2018). Integrating STEM education through Project-Based Inquiry Learning (PIL) in topic space among year one pupils. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 296(1), pp. 012020.
- Steame project. <https://steame.eu/>
- Stebbins, M & Goris, T. (2019). Evaluating STEM education in the U.S. Secondary schools: Pros and cons of the «project lead the way» platform. *International Journal Engineering Pedagogy*, 9(1), pp. 50-56.