

Intergenerational learning and intergenerational education: Brief review of the field with a focus on intergenerational interventions in dementia

Eleni Antoniadou

Department of Early Childhood Education
University of Ioannina
eleniant1990@hotmail.com

Georgia Papantoniou

Department of Early Childhood Education
University of Ioannina
gpapanto@uoi.gr

Thomas Tegos

School of Medicine
Aristotle University of Thessaloniki
ttegos@auth.gr

Magdalini Tsolaki

School of Medicine
Aristotle University of Thessaloniki
Greek Association of Alzheimer's Disease and Related Disorders
tsolakim1@gmail.com

Abstract

Intergenerational learning includes learning activities in which more than one generation participate and which offer benefits to all the generations that participate in them. Intergenerational learning is considered important for social cohesion and the avoidance of agism and social exclusion. Through intergenerational learning kids and adolescents can avoid the development of negative stereotypes for aging and older adults. The benefits of intergenerational learning are numerous. Older adult participants report more positive attitudes towards youths and youthness, increased self-esteem and life satisfaction, decreased depressive feelings, as well as a sense that they create friendships, become accepted and contribute to society, while they feel an increased desire to participate in community activities. Children report more positive attitudes towards older adults and aging, increased self-esteem and confidence, attainment of knowledge and skills, as well as a sense of being valued, accepted and respected.

Intergenerational interventions in dementia are implemented through various different programs. The benefits of these programs are mainly psychosocial and include: a sense of value and contribution, self-esteem, increased communication and erasure of generational stereotypes. This article includes a brief review of the field, with a focus on intergenerational interventions in dementia, and, mainly, with a focus on the effect of intergenerational education programs in the cognitive functioning of children and older adults, which has not been studied extensively.

Keywords: dementia, intergenerational learning, mild cognitive impairment, cognitive training

JEL Classification: J62, I38

Διαγενεακή μάθηση και διαγενεακή εκπαίδευση: Σύντομη ανασκόπηση του πεδίου με εστίαση σε διαγενεακές παρεμβάσεις στην άνοια

Ελένη Αντωνιάδου

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
eleniant1990@hotmail.com

Γεωργία Παπαντωνίου

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gpapanto@uoi.gr

Θωμάς Τέγος

Τμήμα Ιατρικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ttegos@auth.gr

Μαγδαληνή Τσολάκη

Τμήμα Ιατρικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελληνική Εταιρεία Νόσου Alzheimer και Συγγενών Διαταραχών
tsolakim1@gmail.com

Περίληψη

Η διαγενεακή μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν πάνω από μία γενιές και οι οποίες παρέχουν οφέλη σε όλες τις γενιές που συμμετέχουν σε αυτές. Η διαγενεακή εκπαίδευση θεωρείται σημαντική για την κοινωνική συνοχή και την αποφυγή του ηλικισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσω της διαγενεακής μάθησης δίνεται η δυνατότητα, σε παιδιά και εφήβους, να αποφευχθεί η δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων για το γήρας και τους ηλικιωμένους. Τα οφέλη της διαγενεακής εκπαίδευσης είναι ποικίλα. Οι ηλικιωμένοι συμμετέχοντες αναφέρουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους νέους και τη νεότητα, αυξημένη αυτο-εκτίμηση και ικανοποίηση από τη ζωή, μειωμένα συναισθήματα κατάθλιψης, καθώς και αίσθηση ότι δημιουργούν φιλίες, γίνονται αποδεκτοί και προσφέρουν στον κοινωνικό σύνολο, ενώ νοιώθουν μεγαλύτερη επιθυμία για περαιτέρω συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας. Τα παιδιά αναφέρουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους ηλικιωμένους και το γήρας, αυξημένη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και αίσθηση ότι έχουν αξία, είναι αποδεκτά και λαμβάνουν σεβασμό.

Οι διαγενεακές παρεμβάσεις στην άνοια διενεργούνται μέσα από μία πληθώρα διαφορετικών προγραμμάτων. Τα οφέλη και αυτών των προγραμμάτων είναι κυρίως ψυχοκοινωνικά και επιφέρουν: αίσθηση αξίας και προσφοράς, αυτο-εκτίμηση, βελτιωμένη επικοινωνία και εξάλειψη στερεοτύπων για τις γενιές. Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μία σύντομη ανασκόπηση του πεδίου, με εστίαση σε διαγενεακές παρεμβάσεις στην άνοια και, κυρίως, με εστίαση στην επίδραση των προγραμμάτων διαγενεακής εκπαίδευσης στη νοητική λειτουργικότητα παιδιών και ηλικιωμένων, η οποία δεν έχει μελετηθεί εκτενώς.

Λέξεις - Κλειδιά: άνοια, διαγενεακή εκπαίδευση, ήπια νοητική διαταραχή, νοητική άσκηση

Ταξινόμηση JEL: J62, I38

Διαγενεακή μάθηση και διαγενεακή εκπαίδευση

Ορισμοί της διαγενεακής μάθησης

Ο όρος διαγενεακή μάθηση (intergenerational learning) είναι ιδιαίτερα ευρύς και καλύπτει πολλά είδη σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και δραστηριοτήτων. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς η σχέση μεταξύ των γενεών βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα και η μεταφορά γνώσης μεταξύ γενεών συναντάται σε όλες τις κοινωνίες (Harper, 2014). Η θεώρηση της διαγενεακής μάθησης επηρεάζεται από το πως ορίζεται η έννοια «γενιά». Συνηθίζεται να θεωρείται ότι η γενιά ορίζεται με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο αλλά ο όρος μπορεί να έχει γενεαλογικές, παιδαγωγικές και ιστορικές-κοινωνιολογικές προεκτάσεις. Γενεαλογικά, η γενιά περιγράφει την γενετική διαδοχή των μελών της οικογένειας (παππούδες, γονείς, παιδιά). Παιδαγωγικά, η γενιά ορίζεται με βάση παιδαγωγικές σχέσεις και ρόλους. Παραδοσιακά η μία γενιά αναλαμβάνει τον ρόλο του καθηγητή και μία άλλη γενιά τον ρόλο του μαθητή σε μία, κατά βάση, μονόδρομη αλληλεπίδραση. Στις σύγχρονες κοινωνίες οι ρόλοι μπορεί να είναι ρευστοί και η αλληλεπίδραση αμφίδρομη. Ιστορικά και κοινωνιολογικά, η γενιά ορίζεται ως σύνολο ατόμων, που μοιράζονται κοινές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές εμπειρίες (Franz & Scheunpflug, 2016).

Η διαγενεακή μάθηση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή διαδικασία στην οποία συμμετέχει πάνω από μία γενιά και η οποία μπορεί να επιτελείται με διάφορους τρόπους. Μία γενιά μπορεί να μαθαίνει από μία άλλη γενιά. Σε αυτή την περίπτωση μία γενιά θεωρείται ότι έχει τα απαραίτητα εφόδια για να διδάξει και να στηρίξει κάποια άλλη γενιά. Μία γενιά μπορεί να μάθει μαζί με μία άλλη γενιά. Σε αυτή την περίπτωση, οι γενιές που συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία μαθαίνουν αντικείμενα που είναι άγνωστα και για τις δύο γενιές. Ακόμα οι γενιές μπορούν να μάθουν η μία για την άλλη. Σε αυτή την περίπτωση, η κάθε γενιά μαθαίνει το ιστορικό πλαίσιο, τις καθημερινές συνήθειες και τη ζωή αλλά και τη βιωμένη εμπειρία της άλλης γενιάς (Franz & Scheunpflug, 2016).

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διαγενεακή Μάθηση (European Network for Intergenerational Learning - ENIL) αναφέρει ότι οι διαγενεακές παρεμβάσεις πρέπει να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) συμμετοχή πάνω από μίας γενιάς, β) δραστηριότητα σχεδιασμένη πριν την υλοποίηση του προγράμματος η οποία εξελίσσεται προοδευτικά, και γ) αμοιβαία επωφελητή μάθηση (για τις γενιές που συμμετέχουν) (European Network for Intergenerational Learning, 2013). Ο συγκεκριμένος ορισμός παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς τονίζεται η φύση της αλληλεπίδρασης που ξεφεύγει από το κλασσικό μοντέλο δασκάλου-μαθητή αλλά και η ανάγκη για την ύπαρξη ενός δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται αυτή η αλληλεπίδραση. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος ορισμός συμβαδίζει με την προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εντάξει τη διαγενεακή μάθηση και στο πλαίσιο της ενεργούς γήρανσης, η οποία θα ωφελεί τόσο τους ίδιους τους ηλικιωμένους, όσο και άλλες κοινωνικές/ ηλικιακές ομάδες και, κατ' επέκταση, την κοινωνία συνολικά (3 S, Danish Technological Institute, Directorate-General for Education Youth Sport and Culture - European Commission, ICF GHK, & Technopolis, 2013).

Η διαγενεακή μάθηση πραγματοποιείται μέσα από διαγενεακές παρεμβάσεις (intergenerational interventions) που αφορούν δομημένα προγράμματα και παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο να φέρουν σε επαφή άτομα από διαφορετικές γενιές (*Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*, 2014). Οι παρεμβάσεις που γίνονται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ή και γενικότερης μόρφωσης των συμμετεχόντων εντάσσονται στο πλαίσιο της διαγενεακής εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μία σύντομη ανασκόπηση του πεδίου με τελική εστίαση στην επίδραση των προγραμμάτων διαγενεακής εκπαίδευσης στη νοητική

λειτουργικότητα παιδιών και ηλικιωμένων, η οποία δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Σε αυτό το πλαίσιο διενεργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση στο Google Scholar. Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω όροι αναζήτησης: "intergenerational learning", "older adults", "dementia". Παράλληλα διενεργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση στο Hellenic Academic Libraries Link (HEAL-Link) με συνδυασμούς των όρων "intergenerational learning", "intergenerational intervention", "young children", "primary school students", "older adults" και "dementia". Περαιτέρω άρθρα εντοπίστηκαν από την βιβλιογραφία των άρθρων που εντοπίστηκαν στην αναζήτηση.

Στάσεις παιδιών και εφήβων απέναντι στο γήρας και τους ηλικιωμένους

Στις δυτικές κοινωνίες συχνά υπάρχει φόβος του γήρατος, καθώς το γήρας τείνει να παρουσιάζεται ως περίοδος απώλειας και φθοράς, ενώ ταυτόχρονα υπερτονίζεται η αξία της νεότητας. Τα παιδιά μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα που αντανakλούν αυτές τις αντιλήψεις. Οι γονείς συχνά παρουσιάζουν τους ηλικιωμένους συγγενείς σαν βάρος για την οικογένεια και ο ηλικιωμένος παίρνει συχνά τον ρόλο του «κακού» στα παιδικά παραμύθια (Nelson, 2011). Στις κοινωνίες της ανατολής τα στερεότυπα σχετικά με το γήρας είναι πιο θετικά, αλλά οι στάσεις απέναντι στο γήρας είναι πολύπλοκες και συχνά οι στάσεις παιδιών και ενηλίκων απέναντι στο γήρας δεν διαφέρουν από τις αντίστοιχες στάσεις σε άτομα που διαβιούν σε δυτικές κοινωνίες (Yun & Lachman, 2006). Η ηλικία και ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί έρχεται σε επαφή με άτομα της τρίτης ηλικίας είναι καθοριστικοί και επηρεάζουν τις στάσεις του απέναντι στο γήρας και τους ηλικιωμένους (Teater & Chonody, 2017). Ακόμα και σε παιδιά ηλικίας κάτω των 8 ετών μπορούν να έχουν ήδη αναπτυχθεί αρνητικές αναπαραστάσεις του γήρατος και αρνητικά στερεότυπα για τους ηλικιωμένους (Isaacs & Bearison, 1986). Η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στους ηλικιωμένους δεν έχει γραμμική πορεία. Τα συναισθήματα αυτά αναπτύσσονται στις πολύ νεαρές ηλικίες (2-6 έτη), μειώνονται στο μέσο της παιδικής ηλικίας (7-12 έτη) και αυξάνονται σε ένταση με την αρχή της εφηβείας (13 έτη και άνω) (Montepare & Zebrowitz, 2002). Είναι επομένως επιτακτική η παρέμβαση κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία με στόχο την αποφυγή ανάπτυξης αρνητικών συναισθημάτων και στερεοτύπων για τους ηλικιωμένους αλλά και την εξάλειψη αρνητικών συναισθημάτων και στερεοτύπων που πιθανώς έχουν εδραιωθεί. Παράλληλα είναι σημαντικές και οι παρεμβάσεις στην εφηβεία καθώς οι έφηβοι έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της γήρανσης και έχουν μία πιο ρεαλιστική κατανόηση του φαινομένου σε σχέση με νεότερα παιδιά (Montepare & Zebrowitz, 2002). Παράλληλα αυτή είναι η ηλικία στην οποία παγιώνονται στερεότυπα και στάσεις (Teater & Chonody, 2017). Η μάθηση, μέσω της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και παγίωση των στάσεων ενός ατόμου. Ταυτόχρονα οι εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου επηρεάζουν τόσο την δημιουργία όσο και την παγίωση των στάσεων (Moravčíková, Verešová, Hrebeňárová, & Laktišová, 2019). Η διαγενεακή επικοινωνία μπορεί να καταρρίψει ή να μετριάσει υπάρχοντα αρνητικά στερεότυπα ή να αποτρέψει τον σχηματισμό νέων αρνητικών στερεοτύπων (Powers, Gray, & Garver, 2013; Teater & Chonody, 2017). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς οι λανθασμένες αντιλήψεις των νέων για τους ηλικιωμένους επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι σε αυτούς (Teater & Chonody, 2017). Παράλληλα η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, με στόχο την υποστήριξη της κατανόησης μέσω της ενσυναίσθησης, και η έκθεση στην οπτική των ηλικιωμένων μπορεί να μειώσει τον φόβο του γήρατος και της γήρανσης στους εφήβους. (Pettigrew & Tropp, 2006)

Οφέλη διαγενεακής μάθησης και διαγενεακών παρεμβάσεων

Όσον αφορά τα οφέλη των διαγενεακών παρεμβάσεων, οι ηλικιωμένοι συμμετέχοντες αναφέρουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους νέους και τη νεότητα, αυξημένη αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση από τη ζωή, μειωμένο καταθλιπτικό συναίσθημα, καθώς και αίσθηση ότι δημιουργούν φιλίες, γίνονται αποδεκτοί και προσφέρουν στον

κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα νοιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και επιθυμία για περαιτέρω συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και άλλες δραστηριότητες στην κοινότητα (3 S et al., 2013; Chonody & Wang, 2013; Hernandez & Gonzalez, 2008; Holmes, 2009; June & Andreoletti, 2020; Meshel & McGlynn, 2004; Spiteri, 2016; Underwood & Dorfman, 2006; Young & Janke, 2013). Παράλληλα, τα παιδιά αναφέρουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους ηλικιωμένους και το γήρας, αυξημένη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και αίσθηση ότι έχουν αξία, είναι αποδεκτά και λαμβάνουν σεβασμό (Powers et al., 2013; Teater & Chonody, 2017; Young & Janke, 2013). Η διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει γνώσεις και εφόδια που συχνά παραλείπονται στην επίσημη εκπαίδευση. Καθώς η σχολική εκπαίδευση εστιάζει όλο και περισσότερο στην εξειδικευμένη γνώση, η διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πρόσβαση σε γενική γνώση και εμπειρίες ζωής που θα βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και όχι απλά σε φορείς εξειδικευμένης γνώσης (Gallagher & Fitzpatrick, 2018; Osoian, 2014). Επίσης η επαφή με ηλικιωμένους επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν μία επικοινωνία και σχέση με πιο χαλαρός ρυθμούς σε αντίθεση με τους γρήγορους και συχνά πιεστικούς ρυθμούς ζωής (αλλά και μάθησης) στην οικογένεια και το σχολείο (Cortellesi & Kernan, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαφή με ηλικιωμένους σε περιβάλλοντα και καταστάσεις που υπερτονίζουν τις αρνητικές πλευρές του γήρατος όπως η επαφή με ηλικιωμένο συγγενή που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα υγείας μπορεί να δημιουργήσει ή να εντείνει αρνητικά στερεότυπα για το γήρας (Teater & Chonody, 2017). Είναι επομένως επιτακτικό να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες ζωής αλλά και το περιβάλλον των εφήβων που θα συμμετέχουν σε διαγενεακά προγράμματα ώστε να λάβουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα. Η συμμετοχή σε προγράμματα μαζί με υγιείς ηλικιωμένους που διαβιούν στην κοινότητα και όχι σε ιδρυματικό περιβάλλον θεωρείται ιδανική (Teater & Chonody, 2017).

Τα οφέλη της διαγενεακής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τα παιδιά και τους ηλικιωμένους καθώς αυτού του είδους η εκπαίδευση μπορεί να έχει επίδραση στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Θέτει τις βάσεις για ευρύτερη διαγενεακή επαφή, επικοινωνία και συνεργασία και επιδρά θετικά στο σχηματισμό κοινών αξιών, ανοχής, αλληλοκατανόησης και σεβασμού. Ουσιαστικά αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία (Moravčikoná et al., 2019). Παράλληλα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τρόπο που να αντιμετωπίζει πιθανά προβλήματα όπως διαφορά στις μαθησιακές ανάγκες και στις προσδοκίες από την συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα σε διαφορετικές γενιές, στους διαφορετικούς ρυθμούς και στις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης πληροφοριών αλλά και στις διαφορές σε πεποιθήσεις και στάσεις. Η έλλειψη ενημέρωσης και βιωματικής εμπειρίας σχετικής με την διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τόσο τα παιδιά όσο και τους ηλικιωμένους να τηρούν επιφυλακτική στάση απέναντί της (Moravčikoná et al., 2019). Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της διαγενεακής εκπαίδευσης είναι η ευελιξία της και η δυνατότητα εφαρμογής σε διαφορετικές δομές (σχολεία, κοινοτικά κέντρα, κέντρα ημέρας, γηροκομεία) και με διαφορετικές ομάδες παιδιών και ηλικιωμένων. Έτσι δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε ευάλωτες ομάδες όπως ηλικιωμένοι με νοητικές διαταραχές ή παιδιά με μαθησιακά ή κοινωνικά προβλήματα (Gallagher & Fitzpatrick, 2018).

Το κοινό φαίνεται να αναγνωρίζει τα οφέλη της διαγενεακής εκπαίδευσης καθώς το 85% των Ευρωπαίων πολιτών τάσσεται υπέρ της χρηματοδότησης προγραμμάτων και δράσεων που φέρνουν σε επαφή νέους και ηλικιωμένους. Δυστυχώς αυτή η επιθυμία των Ευρωπαίων πολιτών δεν αντικατοπτρίζεται στις κρατικές και ευρωπαϊκές πολιτικές καθώς τα υπάρχοντα διαγενεακά προγράμματα είναι ελάχιστα, με μικρή διάρκεια και περιορισμένη εστίαση και υλοποιούνται κυρίως από μη κυβερνητικούς φορείς (Orte et al., 2018). Είναι επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθούν περισσότερα και πιο εκτενή διαγενεακά προγράμματα και να συνδεθούν με την κρατική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική.

Διαγενεακές παρεμβάσεις σε ηλικιωμένους με άνοια

Η ανασκόπηση μελετών για διαγενεακά προγράμματα όπου συμμετείχαν ηλικιωμένοι με άνοια συγκέντρωσε στοιχεία για τη δομή και την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων (Galbraith, Larkin, Moorhouse, & Oomen, 2015). Η πλειοψηφία των προγραμμάτων αφορούσε εξωσχολικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες αλλά υπήρχαν και εκπαιδευτικά προγράμματα όπου οι ηλικιωμένοι δίδασκαν τα παιδιά. Τα προγράμματα διεξάγονταν σε ποικίλα περιβάλλοντα τα οποία συμπεριλάμβαναν σχολικές αίθουσες, δομές μακροχρόνιας φροντίδας ηλικιωμένων αλλά και κέντρα ημέρας. Τα περισσότερα προγράμματα περιλάμβαναν ασθενείς σε όλα τα στάδια της άνοιας, με ορισμένα προγράμματα να περιλαμβάνουν ασθενείς σε συγκεκριμένα στάδια της άνοιας. Τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα προέρχονταν κυρίως από δομές ημερήσιας φροντίδας (daycare center) και κάποιες φορές από σχολεία. Ο συντονισμός των προγραμμάτων γινόταν συνήθως με συνεργασία του προσωπικού των δομών ημερήσιας φροντίδας για παιδιά και των κέντρων ημέρας για ηλικιωμένους με άνοια. Τα προγράμματα διεξάγονταν σε ομάδες η σε δυάδες παιδιών-ηλικιωμένων. Η συχνότητα τους κυμαίνονταν από καθημερινή, έως δύο φορές το μήνα, και η διάρκεια τους, από τρεις εβδομάδες, έως ένα σχολικό έτος. Τα περισσότερα προγράμματα εστίαζαν στο να παρέχουν οφέλη και στους ηλικιωμένους συμμετέχοντας και στα παιδιά με μερικά να προσπαθούν να ωφεληθούν και την ευρύτερη κοινότητα. Τα οφέλη, στα οποία εστίαζαν τα προγράμματα ήταν κυρίως ψυχοκοινωνικά και περιλάμβαναν αίσθηση αξίας και προσφοράς, αυτοεκτίμηση, βελτιωμένη επικοινωνία και εξάλειψη στερεοτύπων για τις γενιές. Όσον αφορά τα εμπόδια στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, αναφέρθηκαν ο φόβος που μπορεί να έχει η κάθε γενιά όσον αφορά τη συμπεριφορά και τις δυνατότητες της άλλης γενιάς, η ελλιπής εκπαίδευση του προσωπικού και η αβεβαιότητα του προσωπικού σχετικά με τα οφέλη αυτών των προγραμμάτων, η περιπλάνηση των ασθενών με άνοια κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων αλλά και το μεγάλο ποσοστό ατόμων με άνοια που εγκατέλειπαν τα προγράμματα, καθώς και η δυσκολία στην αξιολόγηση των προγραμμάτων όσον αφορά τα οφέλη που παρείχαν ε ηλικιωμένους με άνοια. Παράλληλα αναφέρθηκε ότι ηλικιωμένοι στα αρχικά στάδια της άνοιας, με ελαφρά προβλήματα, προτιμούσαν την συναναστροφή με υγιείς ηλικιωμένους και όχι με ασθενείς στα πιο προχωρημένα στάδια της άνοιας (Galbraith et al., 2015).

Όσον αφορά τα οφέλη αυτών των παρεμβάσεων για τα παιδιά, αυτά εντοπίζονται στους τομείς των αντιλήψεων για τους ηλικιωμένους και την άνοια, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και χαρακτήρα, της βελτίωσης της διάθεσης, και της συμπεριφοράς. Τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές αντιλήψεις για το γήρας και μαθαίνουν να σχετίζονται με ηλικιωμένους με άνοια. Παράλληλα αποκτούν αυξημένη αυτοπεποίθηση καθώς και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία με άτομα με άνοια (υπομονετικότητα, ευαισθησία, σεβασμό, κατανόηση μέσω της ενσυναίσθησης) και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην ευρύτερη κοινωνική ζωή (επίλυση προβλημάτων, υπευθυνότητα, κοινωνική ευθύνη). Παράλληλα παρατηρήθηκαν και κάποια αρνητικά αποτελέσματα όπως δυσφορία και ενόχληση από τη «μειωμένη» ικανότητα των ασθενών με άνοια και σύγχυση που προκαλούνταν από την συμπεριφορά των ατόμων με άνοια. Αξίζει να αναφερθεί όμως ότι κάποιες φορές τα παιδιά ένοιωθαν δυσφορία επειδή οι ασθενείς με άνοια αργούσαν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες των προγραμμάτων και δεν είχαν την υποχρέωση να ακολουθούν τους κανόνες που ακολουθούσαν τα παιδιά. Ενίοτε τα παιδιά ολοκλήρωναν αυτά τις δραστηριότητες των ηλικιωμένων καθώς ένοιωθαν ότι οι ηλικιωμένοι τις εκτελούσαν με πολύ αργό ρυθμό (Galbraith et al., 2015).

Όσον αφορά τα οφέλη αυτών των παρεμβάσεων για τους ηλικιωμένους με άνοια, εντοπίζονται στους τομείς της αίσθησης του εαυτού, της διάθεσης, της συμπεριφοράς και της κοινωνικής εμπλοκής (social engagement). Οι ηλικιωμένοι αποκτούν ενισχυμένη αίσθηση σκοπού και χρησιμότητας. Παράλληλα υπάρχει η αίσθηση της συνέχισης του ρόλου (role continuation) κυρίως σε συσχέτιση με την χαρά που νοιώθουν οι ηλικιωμένοι όταν διδάσκουν σε παιδιά. Παράλληλα οι ηλικιωμένοι ένοιωθαν ότι λαμβάνουν αγάπη καθώς και συναισθήματα αποδοχής και αμοιβαιότητας. Οι ηλικιωμένοι συμμετέχοντες επέδειξαν θετικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων και μετά από αυτά. Πολλές μελέτες παρατήρησαν αύξηση θετικών συμπεριφορών (positive behaviors) των συμμετεχόντων με άνοια όταν τα παιδιά ήταν παρόντα. Παρατηρήθηκε μείωση της ευερεθιστότητας (agitation) καθώς και αύξηση της κινητικότητας των συμμετεχόντων με άνοια. Ακόμα παρατηρήθηκε αύξηση της συναισθηματικής έκφρασης και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την κοινωνική

συμμετοχή όπως χαμόγελο και γέλιο. Η παρουσία των παιδιών οδήγησε σε βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των ηλικιωμένων συμμετεχόντων. Παρατηρήθηκε ότι οι ηλικιωμένοι έδειχναν προσοχή και φροντίδα απέναντι στα παιδιά προσφέροντας βοήθεια και υποστήριξη. Αξίζει να αναφερθεί όμως ότι σε ένα πρόγραμμα όπου το επίπεδο δυσκολίας της παρέμβασης δεν συμβάδιζε με τις ικανότητες των ηλικιωμένων οι ηλικιωμένοι βίωσαν αυξημένη δυσφορία καθώς ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να εκτελέσουν δραστηριότητες που ήταν εντός των δυνατοτήτων τους στο παρελθόν (Galbraith et al., 2015).

Προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διαγενεακών παρεμβάσεων σε ηλικιωμένους με άνοια

Σχετικά με την επιλογή των συμμετεχόντων (παιδιών και ηλικιωμένων με άνοια) πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αν η ύπαρξη συγκεκριμένων συμπεριφορών σε κάποιους συμμετέχοντες μπορεί να είναι διαχειρίσιμη ώστε να εξασφαλιστεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό κλίμα για όλους τους συμμετέχοντες. Δεν αποκλείεται η συμμετοχή ατόμων που παρουσιάζουν νευρολογικά, αναπτυξιακά ή ψυχολογικά προβλήματα αλλά απαιτείται αξιολόγηση της συμπεριφοράς αυτών των ατόμων και των επιπτώσεων που μπορεί να έχει η συμμετοχή τους σε διαγενεακά προγράμματα τόσο στη δικούς τους ψυχολογική και σωματική υγεία όσο και σε αυτήν των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Η αξιολόγηση της καταλληλότητας παιδιών και ηλικιωμένων συμμετεχόντων πρέπει να επαναξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά την διάρκεια του προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη πιθανές ενδοατομικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τις δεξιότητες αλλά και αλλαγές στο πλαίσιο του προγράμματος όσο αυτό εξελίσσεται. Είναι απαραίτητα η εκπαίδευση των συμμετεχόντων και του προσωπικού πριν από την έναρξη του προγράμματος. Εκπαιδευτικές ασκήσεις μπορούν να πραγματοποιούνται και κατά την διάρκεια του προγράμματος για την αντιμετώπιση καταστάσεων που σχετίζονται με τη δομή και την εξέλιξη του. Τα προγράμματα με εστίαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία συνήθως περιλαμβάνουν εκτεταμένη εκπαίδευση και απόκτηση γνώσεων για την δομή, την διεξαγωγή και τους στόχους του προγράμματος, σε σχέση με προγράμματα που εστιάζουν σε άλλες δραστηριότητες. Οι αρνητικές συνέπειες της ελλιπούς ενημέρωσης παιδιών και ηλικιωμένων έγιναν εμφανείς σε ένα πρόγραμμα όπου υπήρξε σύγχυση και παρεξηγήσεις λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης των παιδιών για την άνοια και τις συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίσουν τα άτομα με άνοια. Προτείνεται η δημιουργία εγχειριδίου καλών πρακτικών καθώς και προγράμματος πιστοποίησης για τους εργαζόμενους σε διαγενεακά προγράμματα όπου συμμετέχουν ηλικιωμένοι με άνοια. Αυτό θα εξασφάλιζε την ποιότητα των προγραμμάτων και θα μετρίαζε τις ανησυχίες των περιθαλπόντων των ασθενών με άνοια αλλά και των γονέων των παιδιών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Galbraith et al., 2015).

Συμπεράσματα

Η διαγενεακή εκπαίδευση καλύπτει ένα πολύ μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορεί να έχουν διαφορετική εστίαση και δομή και να απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Τα οφέλη της διαγενεακής εκπαίδευσης για παιδιά και ηλικιωμένους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητα και υποστηρίζονται από εκτενή βιβλιογραφία. Είναι σημαντικό ότι τα οφέλη αυτά περιλαμβάνουν τόσο βελτίωση στους τομείς που εστιάζει το εκάστοτε διαγενεακό πρόγραμμα (ακαδημαϊκή επίδοση, γνώση χρήσης υπολογιστών, περιβαλλοντική εκπαίδευση, υγεία) αλλά και σε τομείς που αφορούν το άτομο και την αλληλεπίδραση του με το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ενσυναίσθηση, ένταξη στην κοινότητα, αίσθηση σκοπού και αξίας, συνεργασία και αλληλοκατανόηση). Παράλληλα έχει αποδειχτεί ότι η διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να παρέχει οφέλη σε ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό ή βρίσκονται σε δυσχερή κοινωνικοοικονομική θέση. Ακόμα πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι παρέχει βοήθεια και οφέλη μέσα από μία ισότιμη αλληλεπίδραση όπου τα άτομα που έχουν βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό δεν τοποθετούνται στην θέση ενός αδύναμου και παθητικού δέκτη βοήθειας αλλά μετέχουν σε μία διαδικασία που τα ενδυναμώνει και τους επιτρέπει να αλληλεπιδράσουν ως ίσοι σε ένα περιβάλλον όπου μπορούν και να δεχτούν αλλά και να προσφέρουν βοήθεια. Αυτή η προσέγγιση τους δίνει τη

δυνατότητα να επαναπλασιώσουν την σχέση τους με την κοινωνία και να νοιώσουν ικανά να συμμετέχουν σε αυτή πιο ενεργά και ισότιμα. Αντίστοιχα, η διαγενεακή εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει ηλικιωμένα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία ή χρόνια ασθένεια δίνοντας τους τη δυνατότητα να εστιάσουν στις ικανότητες αντί στους περιορισμούς τους και να κατανοήσουν ότι, αντί να είναι παθητικοί δέκτες μίας θεραπευτικής ή υποστηρικτικής παρέμβασης, μπορούν να γίνουν ισότιμα μέλη μίας ομαδικής αλληλεπίδρασης όπου και οι ίδιοι προσφέρουν και βοηθούν νεότερα άτομα.

Για να λειτουργήσει ευεργετικά για όλους τους συμμετέχοντες η διαγενεακή εκπαίδευση, είναι σημαντικό τα προγράμματα διαγενεακών παρεμβάσεων να δομηθούν με τρόπο που λαμβάνει υπόψιν το περιβάλλον, τις ανάγκες αλλά και τους περιορισμούς που τυχόν αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες. Η δομή το πλαίσιο και οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να είναι καθορισμένα πριν την έναρξη του ενώ ταυτόχρονα πρέπει να έχουν οριστεί οι τρόποι με τους οποίους θα ληφθεί ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες και το προσωπικό και θα αξιολογηθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Η επιλογή μετρήσιμων ποσοτικών στόχων σε συνδυασμό με την ποιοτική αξιολόγηση της εμπειρίας προσωπικού και συμμετεχόντων μπορεί να παρέχει μία ρεαλιστική και ολιστική καταγραφή της εμπειρίας και των αποτελεσμάτων τους προγράμματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- 3 S, Danish Technological Institute, Directorate-General for Education Youth Sport and Culture - European Commission, ICF GHK, & Technopolis. (2013). *Learning for Active Ageing and Intergenerational Learning: Final Report*. Retrieved from http://publications.europa.eu/resource/cellar/c9f75907-13b8-488c-b60e-c84690666f17.0001.02/DOC_1
- Chonody, J., & Wang, D. (2013). Connecting Older Adults to the Community Through Multimedia: An Intergenerational Reminiscence Program. *Activities, Adaptation & Aging, 37*(1), 79-93. doi:10.1080/01924788.2012.760140
- Cortellesi, G., & Kernan, M. (2016). Together Old and Young: How Informal Contact between Young Children and Older People Can Lead to Intergenerational Solidarity. *Journal Studia Paedagogica, 21*(2), 101-116.
- European Network for Intergenerational Learning. (2013). *Report on Intergenerational Learning and Volunteering*. Retrieved from <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enil-ilv-01.pdf>
- Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Journal Studia Paedagogica, 21*(2), 25-41.
- Galbraith, B., Larkin, H., Moorhouse, A., & Oomen, T. (2015). Intergenerational Programs for Persons With Dementia: A Scoping Review. *Journal of Gerontological Social Work, 58*(4), 357-378. doi:10.1080/01634372.2015.1008166
- Gallagher, C., & Fitzpatrick, A. (2018). "It's a Win-Win Situation" - Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships, 16*(1-2), 26-44. doi:10.1080/15350770.2018.1404403
- Harper, S. (2014). Introduction: conceptualizing social policy for the twenty-first-century demography. In *International Handbook on Ageing and Public Policy* (pp. 1-10): Edward Elgar Publishing.
- Hernandez, C. R., & Gonzalez, M. Z. (2008). Effects of Intergenerational Interaction on Aging. *Educational Gerontology, 34*(4), 292-305. doi:10.1080/03601270701883908
- Holmes, C. L. (2009). An Intergenerational Program with Benefits. *Early Childhood Education Journal, 37*(2), 113-119. doi:10.1007/s10643-009-0329-9
- Isaacs, L. W., & Bearison, D. J. (1986). The Development of Children's Prejudice against the Aged. *The International Journal of Aging and Human Development, 23*(3), 175-194. doi:10.2190/8GVR-XJQY-LFTH-E0A1
- June, A., & Andreoletti, C. (2020). Participation in intergenerational Service-Learning benefits older adults: A brief report. *Gerontology and Geriatrics Education, 41*(2), 169-174. doi:10.1080/02701960.2018.1457529
- Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*. (2014). (B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec, & M. Formosa Eds.). Rotterdam: Sense Publishers.

- Meshel, D. S., & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology, 30*(6), 457-479. doi:10.1080/03601270490445078
- Montepare, J. M., & Zebrowitz, L. A. (2002). A social-development view of ageism. In T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 77-125). Cambridge: The MIT Press.
- Moravčíková, D., Verešová, M., Hrebeňárová, L., & Laktišová, P. (2019). Elderly and Young People's Attitudes towards Intergenerational Learning: The Slovak Perspective. *SAR Journal, 2*(4), 167-175. doi:10.18421/SAR24-04
- Nelson, T. D. (2011). Ageism: The Strange Case of Prejudice Against the Older You. In R. L. Wiener & S. L. Willborn (Eds.), *Disability and Aging Discrimination: Perspectives in Law and Psychology* (pp. 37-47). New York, NY: Springer New York.
- Orte, C., Vives, M., Amer, J., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A., & Pozo, R. (2018). Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey). *Journal of Intergenerational Relationships, 16*(1-2), 86-103. doi:10.1080/15350770.2018.1404414
- Osoian, A. (2014). Memories, a Bridge towards Intergenerational Learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142*, 499-505. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.655
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Powers, M., Gray, M., & Garver, K. (2013). Attitudes Toward Older Adults: Results from a Fitness-Based Intergenerational Learning Experience. *Journal of Intergenerational Relationships, 11*(1), 50-61. doi:10.1080/15350770.2013.755067
- Spiteri, D. (2016). What do older people learn from young people? Intergenerational learning in 'day centre' community settings in Malta. *International Journal of Lifelong Education, 35*(3), 235-253. doi:10.1080/02601370.2015.1132278
- Teater, B., & Chonody, J. M. (2017). Stereotypes and attitudes toward older people among children transitioning from middle childhood into adolescence: Time matters. *Gerontology and Geriatrics Education, 38*(2), 204-218. doi:10.1080/02701960.2015.1079708
- Underwood, H. L., & Dorfman, L. T. (2006). A View from the Other Side. *Journal of Intergenerational Relationships, 4*(2), 43-60. doi:10.1300/J194v04n02_04
- Young, T. L., & Janke, M. C. (2013). Perceived Benefits and Concerns of Older Adults in a Community Intergenerational Program: Does Race Matter? *Activities, Adaptation & Aging, 37*(2), 121-140. doi:10.1080/01924788.2013.784852
- Yun, R. J., & Lachman, M. E. (2006). Perceptions of aging in two cultures: Korean and American views on old age. *Journal of Cross-Cultural Gerontology, 21*(1-2), 55-70. doi:10.1007/s10823-006-9018-y