

3rd International Experiential Conference on Applied Teaching

IECAT 2020

"NEW CHALLENGES
IN EDUCATION"



2020

2nd - 4th OCTOBER

3ο Διεθνές
Βιωματικό Συνέδριο
Εφαρμοσμένης
Διδακτικής

Νέες Προκλήσεις στην
Εκπαίδευση

2-4 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2020

ΔΡΑΜΑ | DRAMA

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ

SCIENTIFIC AND CULTURAL ASSOCIATION



Πρακτικά Εργασιών

***3^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου
Εφαρμοσμένης Διδακτικής***

Νέες προκλήσεις στην Εκπαίδευση

Δράμα, 02-04 Οκτωβρίου 2020

3^ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής **Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση**

Πρακτικά του Συνεδρίου

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Κιουλάνης

Post Doc, Ph.D.M.Sc, M.Ed, M.B.A., Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Σύμβουλος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διδακτικό Προσωπικό Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πανεπιστημίου Frederick και Νεάπολις Πάφου

Αννούλα Πασχαλίδου

Γεωπόνος Α.Π.Θ., Αρχιτέκτων Τοπίου Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας, M.Sc. Ε.Α.Π. –Σχολή Θετικών Επιστημών & Τεχνολογίας- Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων, Ph.D. Δ.Π.Θ., Αντιπρόεδρος του συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Δράμας.

Αναστασία Παναγιωτίδου

Post Doc, Ph.D, M.Ed, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου Αγγλικής (ΠΕ06) Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Μέλος του Δ.Σ. του Συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος

Αναστασία Γεωργιάδου

M.Sc, Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Μέλος του Συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος

Δράμα:Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2020

Ιστοσελίδα: <http://www.iecat.educircle.gr>

©Copyright 2020: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος& Συγγραφείς

ISBN: 978-618-5468-01-9

Μήνυμα Προέδρου



Η πρόκληση την οποία καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα αυτό το χρονικό διάστημα αποτελεί συνάμα και μία πρόσκληση για το μέλλον. Συχνά λέγεται πως μετά την πανδημία τίποτε δε θα είναι όπως πριν. Και αν αυτή η άποψη ενέχει κάποια δόση αλήθειας και για την εκπαίδευση, τότε είναι γεγονός πως μέσω της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου συμμετείχαμε σε αυτή την αλήθεια.

Ξεκινήσαμε τη διοργάνωση των συνεδρίων βιοματικής μάθησης το 2015, εστιάζοντας σε μία βασική παραδοχή: πως η βιοματική μάθηση και ο δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας με την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών εμπλουτίζουν και ενδυναμώνουν το εκπαιδευτικό έργο και ανοίγουν το δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή και τη δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Έτσι η βασική ιδέα και ο στόχος των συνεδρίων αυτών είναι η απομάκρυνση από τη φιλοσοφία της παραδοσιακής εισήγησης διδακτικών προτάσεων και η ανάδειξη ανακοινώσεων με βιοματικό χαρακτήρα που θα εφαρμόζονται στην πράξη σε ομάδες συνέδρων/εκπαιδευτικών.

Η πρώτη λοιπόν πρόκληση ήταν αυτή ακριβώς: η υλοποίηση ενός συνεδρίου που κατά κανόνα βασίζεται στη βιοματική μάθηση μέσω διαδικτύου. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι η αρχική πρόσκληση για το 3ο συνέδριο έγινε στην προ πανδημίας εποχή και με σκοπό αυτό να γίνει υπό κανονικές συνθήκες τον Μάιο του 2020. Ωστόσο, τα γεγονότα της πανδημίας δεν το επέτρεψαν αυτό, με αποτέλεσμα το συνέδριο να μεταφερθεί στον Οκτώβριο του 2020 με την ελπίδα της υλοποίησής του, κάτω από τις συνθήκες του αρχικού του σχεδιασμού. Ένα, όμως, μήνα πριν την υλοποίηση του συνεδρίου, λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους για την υγεία και επίσης όλους τους περιορισμούς στα ταξίδια και στις συγκεντρώσεις, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε το Συνέδριο διαδικτυακά, εκτιμώντας ότι αυτή ήταν και η μόνη υπεύθυνη απόφαση.

Το ερώτημα πλέον ήταν κατά πόσο αυτός ο λεπτομερής σχεδιασμός θα υλοποιούνταν και στην πράξη, μιας και σε τέτοιες περιπτώσεις η αποτελεσματικότητα συνδέεται και με την αποδοτικότητα των δικτύων, με συμβατότητες υπολογιστικών συστημάτων και άλλες τεχνικές λεπτομέρειες που δεν είναι πάντα εύκολο να συνδυαστούν και να δουλέψουν ταυτόχρονα.

Ωστόσο, επί του πρακτέου, το αποτέλεσμα ήταν αντάξιο των πιο αισιόδοξων προσδοκιών. Η όλη διαδικασία κύλησε δίχως σημαντικά προβλήματα, ενώ όσα τεχνικά προβλήματα ανέκυψαν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα, έτσι ώστε από την αρχή η εντύπωση να είναι αυτή ευχαριστημένων προσώπων μεταξύ των παρουσιαστών και των συμμετεχόντων, οι οποίοι με ζωντανό ενδιαφέρον παρακολουθούσαν και εκδήλωναν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στις συζητήσεις. Μάλιστα, κάποιες φορές, η γοργή εναλλαγή των ομιλούντων και η ταχύτητα ανταλλαγής απόψεων ήταν τόσο έντονες που δημιουργούσαν την εντύπωση ότι οι ομιλούντες ήταν στον ίδιο φυσικό χώρο.

Συχνά λέγεται ότι η αλληλεπίδραση και ο ζωντανός τρόπος σύνδεσης της γνώσης με την εμπειρία που αναπτύσσονται σε δια ζώσης συνθήκες μάθησης μοιάζουν να είναι στοιχεία αδιαπραγμάτευτα, ωστόσο τα εργαλεία της σύγχρονης τεχνολογίας, ολοένα και περισσότερο, προσφέρουν πλέον δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ικανές να προσεγγίσουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό τις συνθήκες της βιοματικής μάθησης και στη διαδικτυακή της ακόμη εκφορά.

Βεβαίως ένα ισχυρό στοιχείο στη διαδικτυακή υλοποίηση ενός συνεδρίου είναι οι δυνατότητες συμμετοχής και παρακολούθησης ενός μεγάλου αριθμού συνέδρων και από οποιαδήποτε μάλιστα γωνιά του πλανήτη, κάτι το οποίο δεν είναι εφικτό σε συνθήκες δια ζώσης υλοποίησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις εργασίες αυτού του συνεδρίου συμμετείχαν περισσότεροι από 7.000 σύνεδροι.

Το 3ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση», έκλεισε με την πεποίθηση πως αποτέλεσε μία «συνάντηση» διάχυτη από συναισθήματα, η οποία συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών, διδακτικών νεωτερισμών, τάσεων, προκλήσεων, προοπτικών και σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων στα πεδία της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ειδικής αγωγής και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης.

Σπύρος Κιουλάνης

Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Κύκλου

CONFERENCE ORGANIZATION

Scientific and Cultural Association: “educational circle”

<http://educircle.gr/>



BOARD OF DIRECTOR

Kioulanis Spyridon, President., **Paschalidou Annoula**, Vice President., **Panagiotidou Anastasia**, Treasurer., **Zisi Antigoni**, Secretary., **Georgiadou Anastasia**, Member of the Board., **Karaoglou Georgios**, Member of the Board., **Giamalis Nikolaos**, Member of the Board.

CO-ORGANIZERS

UNDER THE AEGIS OF THE HELLENIC
MINISTRY OF EDUCATION AND
RELIGIOUS AFFAIRS



UNDER THE AEGIS OF THE HELLENIC
MINISTRY OF THE INTERIOR (MACEDONIA
AND THRACE)



WITH THE SUPPORT OF THE
US EMBASSY IN GREECE



Laboratory for Advanced Learning
Technologies in Lifelong and Distance learning
University of Crete



Laboratory of Physics Education and Teaching
Department of Primary Education University
of Ioannina



Laboratory of Pedagogy School of Theology
Aristotle University of Thessaloniki



Complex Systems Laboratory Physics
Department International Hellenic University



Regional Center for Educational Planning
(PEKES) Eastern Macedonia and Thrace



Висока школа за васпитање струковних студја
Гџџазна у Буџановцу



Zografio High School of Konstantinoupoli



Hellenic Open University



Stockholm University
Department of Education



Neapolis University Pafos Master of Arts in
Theological Studies



School of Pedagogical and Technological
Education-Department of Education



University of Macedonia, School of Social
Sciences and Humanities, Department of
Educational and Social Policy



International Hellenic University School of
Geotechnical Sciences Department of Forest
and Natural Environment Sciences



Department of Molecular Biology & Genetics
of Democritus University of Thrace



International Hellenic University Postgraduate
Studies' Program: Didactic Pedagogy and
Technologies of Informatics and
Communications

Επιτροπές συνεδρίου

Συντονιστική/Οργανωτική επιτροπή

Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Κύκλου

- **Κιουλάνης Σπυρίδων**, Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Σύμβουλος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διδακτικό Προσωπικό Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πανεπιστημίου Frederick και Νεάπολις Πάφου
- **Πασχαλίδου Αννούλα**, Αντιπρόεδρος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Προϊσταμένη Τμήματος Ε' Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Περιφερειακής Ενότητας Δράμας
- **Παναγιωτίδου Αναστασία**, Ταμίας Εκπαιδευτικού Κύκλου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ06, ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- **Ζήση Αντιγόνη**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ80, ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- **Γεωργιάδου Αναστασία**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ19
- **Καράογλου Γεώργιος**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 04, ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- **Γιαμαλής Γεώργιος**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ17, Διευθυντής Μουσικού Σχολείου Δράμας

Scientific Committee

- **Colin Beard**, Professor, Sheffield Hallam University, UK
- **Dovrolis Constantine**, Professor, School of Computer Science, College of Computing, Georgia Institute of Technology, USA
- **Gougoulakis Petros**, Associate Professor, Stockholm University
- **Karagiorga Markella**, English Language program specialist U.S. Embassy/Public Affairs
- **Kempe Anna-Lena** Associate professor in education at the Department of Education, Stockholm University
- **Jevtic Bisera**, Assistant Professor, University of Niš, Faculty of Philosophy
- **Mladenovic Maja**, Pedagogical Faculty of Bujanovac
- **Randjel Stosic**, Pedagogical Faculty of Bujanovac
- **StoiljkovicCaslav**, Pedagogical Faculty of Bujanovac
- **Tananska Valeria**, Department of Anatomy, Histology and Embryology, Medical University Plovdiv
- **Aggelopoulou Anna**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Anagnou Evaggelos**, Professor / Consultant of Hellenic Open University
- **Anastasiades Panagiotes**, Professor in E-learning & Lifelong Learning, University of Crete - Greece, Department of Primary Education
- **Antamboufis Nikolaos**, Organizational Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Armakolas Stefanos**, Teaching Staff, Department of Education, School of Pedagogical and Technological Education
- **Arvanitis Eugenia**, Assistant Professor, University of Patras
- **Bagakis Georgios**, Associate Professor, Faculty of Social and Education Policy, University of Peloponnese

- **Bakas Thomas**, Associate Professor, University of Ioannina
- **Brinia Vasiliki**, Athens University of Economics and Business
- **Charalampidou Effrosyne**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Chatzifotiou Sevasti**, Associate Professor of Social Work, Director of the Master Degree of the Department of Social Administration and Political Science, Democritus University of Thrace
- **Chlapanis Georgios** Errikos, Professor / Consultant of Hellenic Open University
- **DarginidouLemonia**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Demirtzoglu Ioannis**, Headmaster of the Zografeio High School of Konstantinoupoli
- **Dialektopoulos Thanasis**, Coordinator of Greek Education in Brussels for Western European Countries
- **Driva Andriani**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Fragkoulis Iosif**, Associate Professor of School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE) of Heraklion Crete, Collaborating Faculty Member of Hellenic Open University
- **Karakos Alexandros**, Emeritus Professor, Democritus University of Thrace
- **Karampatzakis Dimitris**, Assistant Professor, International Hellenic University
- **Karaoglou Georgios**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Karasavoglou Anastasios**, Professor, International Hellenic University
- **Karatrantou Anthi**, Laboratory Teaching Staff, Department of Education and Social Work, University of Patras
- **Karnavas Vasileios**, Educato-Researcher, former Head of the Bureau of Research and Implementation A’ Institute of Educational Policy of Greece,
- **Kasimati Aikaterini**, Associate Professor, Department of Education, School of Pedagogical and Technological Education
- **Kasselouri–Chatzivasileiadi Eleni**, Research and Studies Officer of Regional Institute of Training/ Thessaloniki/N.C.P.A. L.G. Academic Staff of Hellenic Open University & Neapolis University of Pafos (MA Distance Learning in Theology)
- **Kedra Aikaterini**, Associate Professor, Democritus University of Thrace
- **Kioulanis Spyridon**, Professor / Consultant, Hellenic Open University
- **Koliofoutis Athanasios**, Collaborating Faculty Member of Neapolis University Pafos (MA Distance Learning in Theology)
- **Kotsis Konstantinos**, Professor, Department of Primary Education University of Ioannina
- **Koukounaras-Liagkis Marios**, Assistant Professor, School of Theology, of the Faculty of Theology - University of Athens
- **Koulaouzidis Georgios**, Professor / Consultant, Hellenic Open University
- **Koustelios Athanasios**, Professor in the Department of Physical Education and Sport Science, University of Thessaly
- **Koutouzis Manolis**, Associate Professor, Hellenic Open University
- **Koutras Stefanos**, Special Educational and Training Educational Advisor, Institute Of Educational Policy
- **Koutroukis Theodoros**, Assistant Professor, Democritus University of Thrace
- **Koutroumpeli Afroditi**, Special Teaching Staff of Neapolis University Pafos
- **Mantzanaris Konstantinos**, Collaborating Faculty Member of Hellenic Open University
- **Martzelos Georgios** Professor of Neapolis University Pafos. Director MA Distance Learning in Theology
- **Merou Theodora**, Professor, International Hellenic University School of Geotechnical Sciences

- **Mitropoulou Vasiliki**, Assistant Professor of the School of Theology, of the Faculty of Theology at Aristotle University of Thessaloniki
- **Mousiadou Nikoleta**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Moschos Morfakidis**, Filactós, Catedrático de Filología Griega - Universidad de Granada, Director del Centro de Estudios Bizantinos, Neogriegos y Chipriotas
- **Mouchtaropoulos Antonis**, Head of Faculty of Computing, Architecture, Engineering & the Built Environment Metropolitan College
- **Oikonomou Andreas**, Associate Professor, School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE)
- **Pampouri Anastasia**, Teaching Staff, Department of Educational & Social Policy, University of Macedonia/ Professor/ Consultant, Hellenic Open University
- **Panagiotidou Anastasia**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Panitsides Eugenia**, Professor / Consultant, Hellenic Open University
- **Papadakis Spiridon**, Professor / Consultant Hellenic Open University
- **Papadopoulos Antonios**, Associate Professor, President of the Department of Forestry & Natural Environment, International Hellenic University School of Geotechnical Sciences
- **Papastefanaki Sofia**, Professor/ Consultant, Hellenic Open University
- **Pashalidou Annoula**, Dr, Democritus University of Thrace
- **Reppa Anastasia**, Professor. Educational Administration, University of Neapolis Pafos
- **Saltas Vasileios**, Scientific Associate of Eastern Macedonia and Thrace Institute of Technology
- **Sarafidou Katerina**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Sklias Pantelis**, Rector of Neapolis University Pafos, Professor of International Political Economy
- **Staboulis Miltiadis**, Assistant Professor, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia
- **Strantzalis Polivios**, Coordinator of Education for the Theology (PEKES Central Macedonia)
- **Theodosiadou Eugenia**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Tsatiris Michail**, Assistant Professor, Department of Forestry and Management of the Environment and Natural Resources - Democritus University of Thrace
- **Tsiantos Vasileios**, Professor, International Hellenic University
- **Valkanos Efthimios**, Associate Professor, University of Macedonia
- **Vlachopoulos A. Lazaros**, Psychologist, Former Consultant B' IEP (Special Education)
- **Yangazoglou Stavros**, Assistant Professor of Dogmatics School of Theology, Department of Theology National and Kapodistrian University of Athens
- **Zisi Antigoni**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace
- **Zografaki Maria**, Coordinator of Education in the Regional Centre for Educational Planning of Eastern Macedonia and Thrace

Θεματικές ενότητες

- 1. Συνεκπαίδευση, διαφορετικότητα, πολιτιστική ποικιλομορφία και ειδική αγωγή**
- 2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**
- 3. Παιδαγωγικές μέθοδοι και καινοτομία**
- 4. Αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση**
- 5. Έρευνα: Νέες τάσεις και εμπειρίες**
- 6. Η τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση**
- 7. Πηγές ανοικτής μάθησης**
- 8. Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών**
- 9. Εκπαίδευση ενηλίκων, άτυπη μάθηση και δια βίου μάθηση**
- 10. Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης**

TOPICS

- 1. Searching for quality in education**
- 2. Internationalization of education**
- 3. Modern educational and pedagogical approaches to education**
- 4. Teaching and Pedagogy in Higher Education**
- 5. Current trends and perspectives in Lifelong learning, Adult education, Open and Distance learning and Teachers training**
- 6. Educational use of New Technologies in teaching and learning, Online learning, MOOCs (Massive Open Online Courses), Social Networks**
- 7. Innovative educational practices through STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) and Educational Robotics**
- 8. Integration and Diversity in modern education, Intercultural education, Refugee and Immigrant education and Special education**
- 9. Students’ Engagement in School and Interactivity in Education**
- 10. Sustainability training**

Περιεχόμενα

	Σελ.
Αποτίμηση των εργασιών του Συνεδρίου	
Σπύρος Κιουλάνης/ Ιωσήφ Φραγκούλης/ Βαγγέλης Ανάγνου/ Βασίλειος Καρναβάς	33
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	
A) Θεόδωρος Καράογλου, Υφυπουργός Εσωτερικών (Μακεδονίας-Θράκης)	39
B) Cynthia Harvey, Public Affairs Officer, U.S. Embassy	
ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ	
Petros Gougoulakis, Associate Professor, Stockholm University	42
Εισηγήσεις	50
Θεματική ενότητα 1	
Συνεκπαίδευση, διαφορετικότητα, πολιτιστική ποικιλομορφία και ειδική αγωγή	52
SCHOOL OF AN AMPUTATED ARM AND EXCAVATED EYE	52
Randjel Stosic/Jasmina Jovic/Aleksandra Jankovic/Maja Filipovic	
ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΝΟΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ	60
Σοφία Στάμου / Μέμα Σκουφούλα	
Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	68
Κυριακή Ραφτοπούλου	
ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	75
Μαριλένα Ζίγγα	
Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	81

Μαργιώ Παπανικολάου

**Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΤΟ «ΚΛΕΙΔΙ» ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ
ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ** **88**

Έλενα Ξυδοπούλου

**THE ROUGH ROAD TO INTERNATIONAL EVALUATION AND ASSESSMENT
OF LEARNING OUTCOMES: THE CASE OF THE GREEK EDUCATIONAL
SYSTEM** **92**

Vasileios Karnavas / Aggeliki Chatziiliou / Olga Koliofoti

ΤΟ ΦΥΛΟ ΩΣ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ **10**
0

Νικόλαος Βερβέρας

Ο ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΠΕΝΤΖΙΚΗΣ **10**
8

Βασιλική Πετρά

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΣΚΥΛΟΥ ΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ **11**
BENEFITS OF COMPANION DOGS IN SCHOOL ENVIRONMENT **4**

Νικολέτα Ιωάννου-Nikoleta Ioannou

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΩΣ ΑΞΟΝΑΣ ΤΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΜΕΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΜΙΑΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ** **12**
2

Σωτηρία Καρολίδου/Ειρήνη Παπαρρίζου

**Η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ** **13**
3

Θωμάς Μπαχαράκης

**ΑΡΧΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΚΑΘΕΣΤΗΚΥΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ** **14**
0

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

Θεματική ενότητα 2	
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	149
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	149
Σπύρος Κιουλάνης/Αναστασία Παναγιωτίδου/Αντιγόνη Ζήση/ Γεώργιος Καράογλου	
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	158
Ιωάννα Τσάρπα	
ΈΝΑ ΒΡΑΒΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ FIBONACCI ΣΤΟ ΣΤΡΩΣΙΜΟ ΕΝΟΣ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ	165
Ελένη Κανταρά/Ευπραξία Δουλούμη	
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ UNESCO ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	171
Πέτρος Χρήστου	
ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	175
Κυριακή Τυχόλα	
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ & ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	182
Αναστασία Γαλανού	

Θεματική ενότητα 3	191
Παιδαγωγικές μέθοδοι και καινοτομία	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	192
Αναστασία Τσοκαταρίδου	
ΜΕΤΡΗΣΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΛΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑΚΟΡΥΦΟΥ ΓΝΩΜΟΝΑ ΚΑΙ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ	201
Παναγιώτης Παζούλης/Γεώργιος Καράογλου	
Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	208
Ειρήνη Δινάκη	
ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΑΠΛΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΧΩΡΙΣ ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	940
Βασιλική Ψαρίδου	
ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΟΛΗΣ ΤΟΥ ΣΠΛΑΧΝΙΚΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	223
Πολύβιος Στράντζαλης / Ελένη Κάρτσακα	
ΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΩΣ ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	235
Σοφία Κανταράκη	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	240
Γεώργιος Παπαβασιλείου	
ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ	246
Νικόλαος Βερβέρας	

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΣΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ	255
Αστέριος Τσιάρας / Μαρία – Ελένη Δικταμπανίδου	
Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗ Ν.Ε. ΓΛΩΣΣΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ	262
Σοφία Ζερδελή	
Η ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ	270
Βενετία Δ. Νικήτα	
ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	278
Αιμιλία Δαλάρη	
ΟΠΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ	284
Αθηνά Εξάρχου	
ΤΟ "ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΑΙΓΝΙΑΙ" ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	291
Ζωή- Δέσποινα Παπαοικονόμου/Κατερίνα Σαραφίδου	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΚΩΜΙΚΟΥ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ	299
Ελένη Αλεφαντινού	
ΠΑΝΩ ΣΕ ΜΙΑ ΚΑΡΟ ΣΤΑΓΟΝΑ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ	304
Βαγιανή Γιαπαντζαλή/Γεωργία Χαμζαδάκη	
THE FLIPPED CLASSROOM INNOVATION: SKY-ROCKET LEARNER MOTIVATION, PARTICIPATION, COLLABORATION, AUTONOMY AND OVERALL ATTITUDES TOWARDS LEARNING	312
Eirini Oikonomou	

SNOWWHITE IN MODERN TIMES: DECONSTRUCTING THE FAIRYTALE Glykeria Kilikli/Sotiria Aravidou/Evangelia Boutskou	315
TIMELESS AND MULTI-PLATFORM TEACHNG OF WORD PROCESSORS Ioannis Tsimperidis/Grigorios Chrysomalidis	320
WILLINGNESS TO PAY METHOD FOR MEASURING THE EXTERNAL COST OF NOISE POLLUTION Odysseas Kopsidas	328
Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ... ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ “ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ” ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΥΘΟΥΣ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ. ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ Χρυσάνθη Μπαξεβάνη	334
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Γεώργιος Φιλιππίδης	341
ΕΥΡΩΠΗ- ΑΣΙΑ : «ΤΟΣΟΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΣΤΕΓΗ» ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ Βαβουλίδου Μαρία	349
PBL (PROBLEM BASED LEARNING): ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ Κυριακή (Κορίνα) Σφακιωτάκη	355
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ «ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ» ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ 8-10 ΕΤΩΝ Ζαφειρούλα Κοτσάκη/Christina Balampougiki	362

ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ, ΠΛΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ	369
Στέφανος Μιχελακάκης	
ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΦΥΣΙΚΗ «ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΩΤΟΝΙΑ»: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ/ LEARNING PHYSICS BY “PLAYING WITH PROTONS”: A CASE STUDY	377
Αφροδίτη Ντίνου/Afroditi Ntinou	
ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ: ΟΙ ΜΙΚΡΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΛΕΝΕ ΤΗΝ ΑΛΗΘΕΙΑ	384
Βασιλική Πετρά	
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ	392
Βασιλική Καραβίδα/Αθηνά Χαρίση/Ελένη Τύμπα	
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	399
Αθηνά Χαρίση/Ελένη Τύμπα/Βασιλική Καραβίδα	
ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΑΓΩΓΗ: ΠΟΣΟ ΕΦΙΚΤΗ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ Σ' ΕΝΑ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ;	406
Ελένη Τύμπα/Βασιλική Καραβίδα/Αθηνά Χαρίση/Αθανασία Σιαβίκη	
«Η ΜΠΕΦΑΝΑ ΦΕΡΝΕΙ ΤΑ ΔΩΡΑ». ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΤΑΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (Α1)	412
Γεώργιος Ορφανίδης	
ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ. Η ΠΡΟΣΦΥΓΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕ-ΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ	418
Ζωή Τακαβάκογλου	
Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	426
Ελένη Αγγελάκη/Χαρίκλεια Ορφανίδου	

ΠΕΡΙΠΛΑΝΩΜΕΝΟΙ» ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ	432
Αλκμήνη Γώγου / Χαράλαμπος Ματσακλίδης	
ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Η ΜΑΧΗ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ, 1949)	439
Ηλίας Θεολόγος/Ευστάθιος Τσιομπάνος/Ελένη Ζουμπουρτικούδη	
ΤΟ «ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΟ ΕΤΟΣ-ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ» ΣΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ/ "POST-SECONDARY YEAR - APPRENTICESHIP CLASS" IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS, A GOOD PRACTICE EXAMPLE	446
Μαρία Τσελεπίδου- Maria Tselepidou	
Θεματική ενότητα 4	
Αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση	454
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕΣΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΚΑΙ ΥΣΤΕΡΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ: ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	454
Αλέξανδρος-Νεκτάριος Βασιλείου-Δαμβέργης	
Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΗΣ Γ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΙΤΑΛΙΚΩΝ	461
Ουρανία Αντωνίου	
ΠΡΩΤΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΑΓΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	468
Αλέξανδρος-Νεκτάριος Βασιλείου-Δαμβέργης	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Χαράλαμπος Ματσακλίδης/Ασημίνα Ανδρίκου	475

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΑΡΘΡΟΥ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΟΛΒ	483
Ελπίδα Φαρδογιάννη	
Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ: ΚΥΛΙΣΗ ΚΑΙ ΟΛΙΣΘΗΣΗ	489
Ιωάννης Χιωτέλης/Μαρία Θεοδωροπούλου	
ΤΟ PROJECT ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	496
Καρολίνα Ιακωβίδου	
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΟΜΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	503
Ελένη Καραμανώλη	
Θεματική ενότητα 5	
Έρευνα: Νέες τάσεις και εμπειρίες	512
ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	512
Θανάσης Διαλεκτόπουλος	
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗΣ ΤΑΞΗΣ	520
Ξανθή Αλμπανάκη	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	526
Μαρία Σοράνα Κυριακίδου / Ιωάννης Ριτσάκης	
Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΑΠΟ ΦΙΛΟΛΟΓΟΥΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β'ΕΠΙΠΕΔΟΥ	534
Ιωάννα Τσαουσίδου	

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 2	542
Βασιλεία Καλοκώρη / Παναγιώτης Αλεβιζόπουλος	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	549
Μαρία – Ιωάννα Μάντικα/ Στυλιανή Πατσιούρα	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΟΥ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΟΥ ΕΤΟΥΣ – ΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΑ Ε.Π.Α.Λ. ΚΟΖΑΝΗΣ	555
Ιωάννης Φαρμάκης / Ευάγγελος Ανάγνου/ Ιωσήφ Φραγκούλης	
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	563
Χριστίνα Ξιάρχου	
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	570
Παναγιώτης Κορφοξυλιώτης/Αναστασία Παμπούρη	
ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΙ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΑ (Δ.Ι.ΕΚ) ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	578
Ζαφειρούλα Κοτσάκη/Christina Balampougiki	
ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ Δ.Ι.ΕΚ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	586
Christina Balampougiki/Ζαφειρούλα Κοτσάκη	
Η ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΓΕΓΟΝΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΣΤΟΝ FREIRE ΚΑΙ ΣΤΟΝ DOSTOYEVSKY: ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ	594

Κωνσταντίνος Δ. Μαντζανάρης

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ MENTORING ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	601
Αγγελική Χασιώτη / Ευθύμιος Βαλκάνος/ Μιλτιάδης Σταμπουλής/Ιωσήφ Φραγκούλης/Νικόλαος Δουκάκης	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΠΙΚΩΝ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΡΧΙΠΕΛΑΓΟΥΣ	607
Θεόδωρος Α. Κουτρούκης/Ιωάννα Τσάρπα	

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΚΟΚΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	617
Ιωάννα Τσάρπα/Κουτρούκης Θεόδωρος	

Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	625
Δημήτριος Κυριόπουλος/Κωνσταντίνα Λούκα	

Θεματική ενότητα 6	
Η τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση	633

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ/DISTANCE LEARNING AND ONLINE EDUCATION AS A SUPPORTING TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	633
Δέσποινα Η. Σαμαρά	

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	640
Αναστασία Παναγιωτίδου	

CREATIVITY SPACES USING STEAM AND INTERNET OF THINGS	645
Dimitris Karampatzakis/Ioanna Bakali/Polixeni Kiratsa	

MULTIPLE INTERACTIVE VISUALIZATIONS TO REVIEW CONTENT AND POLARITY OF FORUM POSTS IN TERTIARY DISTANCE EDUCATION	653
Christos Samaras/ Rozita Tsoni/Vassilios S. Verykios	
Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΕ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	661
Δημήτριος Κυριόπουλος/Κωνσταντίνα Λούκα	
MATILDA, THE GAME: FROM ROALD DAHL’S MATILDA TO THE GAMIFIED CLASSROOM	669
Haido Fanara/Anastasia Papadopoulou/Konstantina Theodoridou	
USING A WIKI IN AN ORIGINAL WRITING LESSON FOR UPPER-INTERMEDIATE EFL STUDENTS	676
Athina Patseadou	
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	681
Ξανθή Αλμπανάκη/Χρυσούλα Γκιούρα/Βασιλική Χατζηγεωργίου	
ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΓΟΝΙΜΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	688
Δημήτριος Γαλανός	
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΣΤΡΟΝΟΜΙΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ	695
Ανάργυρος Δρίβας	
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ» : ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ	701
Μαρία Λασκαράκη/Ευθαλία Γέρου	
ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΦΡΑΚΤΑΛ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ GEOGEBRA	708

Ανδρέας Λύκος/Ιορδάνης Καράουστας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΟΤΕ; ΠΩΣ; ΓΙΑΤΙ; (ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ) 716

Γεώργιος Μπολοτάκης

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 722

Πρόδρομος Μπούσας

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ, ΣΤΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΓΧΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 728

Χριστίνα Παπανικολάου

ΨΗΦΙΑΚΟΙ ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΑΙΝΙΑΣ ANIMATION 733

Αντωνία Κωνιού

Θεματική ενότητα 7
Πηγές ανοικτής μάθησης 740

ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ STEAM ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 741

Ζαχαρούλα Σμυρναίου / Ευσταθία Πανταζοπούλου

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΩΣ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ 748

Άννα Σωτηριάδου

SOCIAL STORIES AS A STRATEGY TO PREPARE CHILDREN WITH AUTISM TO PARTICIPATE IN OUT OF SCHOOL ROBOTIC ACTIVITIES 754

Evaggelia Tsiomi/Anastasia Paschalidou/Andromachi Nanou

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ 761

Αριάδνη Χουλιανοπούλου/ Μάνος Παυλάκης

**Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** 768

Δέσποινα Αμαραντίδου

**PROBLEM-SOLVING IN STEM EDUCATION: RECOGNIZING
REPRESENTATIONS AS AFFORDANCES** 774

Christos-Vonapartis Kosmidis/Nikos Lambrinos

**ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΥΜΒΑΛΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΚΑΙ ΤΟ
ΜΕΛΛΟΝ ΜΕ ΤΟ ΠΑΡΟΝ. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ** 782

Σπυρίδων Κούρτης

Θεματική ενότητα 8
Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών 789

**ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΟΔΗΓΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ** 790

Ειρήνη Τζοβλά/Κατερίνα Κεδράκα

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΣΤΟΙΧΙΑΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΣ
ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ RTI: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ
ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ** 798

Παναγιώτης Γ. Παπαδημητρίου / Σωτηρία Τζιβνίκου

ΕΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 805

Θεοδώρα Τσιμπούρη

**ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ
ΠΡΟΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ** 811

Θεόδωρος Φλωρίδης

15+1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ 817

Τασούλα Τσιλιμένη/ Χρήστος Χαρακόπουλος/ Μαρία Παπαχρήστου / Ελένη
Κοκκίνου

**ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ
ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ** 825

Αγάπη Χουζουράκη

**Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΕΣ
ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** 831

Αναστασία Χρυσομαλίδου

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ** 838

Βασιλική Μανωλάκη/Δημήτριος Ματζάνος/Φεβρωνία Στεφούδη

**Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΤΟΝ
ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ** 845

Δήμητρα Νελλοπούλου

ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ 852

Αθηνά Χατζηπουργάνη

**CHANGES IN THE LABOR MARKET AND THE INCREASING NEED FOR
RECOGNITION AND EVALUATION OF PRIOR KNOWLEDGE: A
LITERATURE REVIEW** 858

Λεμονιά Μπούτσκου-Lemonia Boutskou/Μιλτιάδης Σταμπουλής - Michael Staboulis

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
ΤΩΝ ΠΠΕ ΣΤΗΝ Α΄ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ** 864

Στέφανος Αρμακόλας/ Ιωσήφ Φραγκούλης/ Κατερίνα Λιάπη/Αναστασία
Κελεγκουριάδη

ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΜΙΑ ΠΑΡΕΑ ΚΑΛΗ 872

Ελένη Γκοδοσίδου/Γεωργία Χαμζαδάκη

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΔΙΛΗΜΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	878
Φωτεινή Δερτούζου/Ελευθερία Ιωαννίδου	
ΕΠΙΣΚΕΨΗ Σ' ΕΝΑ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΧΩΡΟ & ΜΟΥΣΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΟΛΒ	884
Ελευθερία Ιωαννίδου /Φωτεινή Δερτούζου	
Ο ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ» ΚΑΙ «ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ»	889
Βαλεντίνη Καμπατζά	
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	896
Αθηνά Κολιοπούλου	
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	902
Christina Balampougiki/Ζαφειρούλα Κοτσάκη	
ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ	910
Νεκταρία Μουροπούλου	
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	917
Ζωή Παυλίδου	
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	925
Τριανταφυλλιά Μαγειρούδη	
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	933
Ιωάννης Σισμανίδης/Αικατερίνη Μανούση/Ιωάννης Μπουνόβας/Άννα Θεοχαρίδου/Βασίλειος Δρόσος	

**«ΜΑΘΑΙΝΩ ... ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΜΟΥ». ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

940

Βασιλική Μητροπούλου/ Χρυσούλα Γκιούρα

Θεματική ενότητα 9	
Εκπαίδευση ενηλίκων, άτυπη μάθηση και δια βίου μάθηση	948
Ο ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ- ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	948
Κατερίνα Χατζηδημητρίου	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	952
Αικατερίνη Παραλή	
“ALL SUMMER IN A DAY”: INTER-ACTING WITH THE ENVIRONMENT AND OTHERS THROUGH LITERATURE	963
Haido Fanara	
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	970
Μάρθα Γεωργάκη / Σοφία Στάμου	
Θεματική ενότητα 10	
Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης	979
ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΟΥ - ΔΙΩΚΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	980
Έλσα Δαλαμπύρα	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: «Ο ΠΟΤΑΜΟΣ ΑΡΔΑΣ»	982
Δημήτριος Κεφάλας / Φωτεινή Μπαντούδη	
ΕΠΙΘΥΜΙΑ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Η ΠΡΑΣΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ; ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΕΒΡΟΥ	989
Σιδερή Γ. Λεύκελη / Μελπομένη Α. Τάζογλου	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΑ ΠΑΝΗΓΥΡΙΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ	995
Δημήτριος Ματζάνος/ Ποτίτσα Ξανθάκου	
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	999
Αναστασία Χρυσομαλίδου	
Βιοματικά εργαστήρια	1007
ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1007
Γεώργιος Καράογλου / Παναγιώτης Παζούλης	
COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES FOR SELF-DRIVEN INTEREST-BASED ADAPTIVE LEARNING IN ELECTRICAL ENGINEERING	1013
Mohammad M. Banat/Konstantinos Kalemis	
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	1023
Χρήστος Καλτσίδης/Κατερίνα Κεδράκα/Χαρίκλεια Ορφανίδου	
ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙΣ ΓΙΑΤΙ ΔΙΑΦΕΡΕΙΣ	1029
Ειρήνη Πιπερίδου	
ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ: ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	1032
Χαρίκλεια Ορφανίδου/Κατερίνα Κεδράκα	
Η ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΤΟΥ	1043
Βαγγέλης Κτιστόπουλος	
Η ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1047
Καλλιόπη Λαμνή	

MEDIA LITERACY FOR TEENS: BLENDING THE LEARNING EXPERIENCE THROUGH CLIL AND ICTs	1054

Chrysoula Lazou/Efterpi Bilimpini

‘TIEDIEING OLD LEARNING PRACTICES’ - IMPLEMENTING APPLIED DRAMA IN SECONDARY EDUCATION TO ENHANCE MOTIVATION AND PRACTICE THE ENGLISH LANGUAGE	1063

Kalliopi Sotireli

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΈΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΟΥΣ «ΙΠΠΕΙΣ» ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗ, ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ FORUM THEATRE	1071

Γιάννης Πουταχίδης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΗΓΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ	1076

Ευαγγελία Κυριαζή/Παναγιώτα Μεταλλίδου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΤΕΡΕΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ GEOGEBRA»	1083

Γιώργος Μπολοτάκης

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΚΟΝΙΚΗΣ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗΣ «ARTSTEPS» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	1088

Σουλτάνα Τσιγγίδου

Η ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΟΥ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ	

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου/ Αλεξάνδρα Αναστασιάδου

1096

Συμπόσιο	1103
Θέμα: Τα Προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη: δείγμα γραφής	
•Α)Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική : η κατάσταση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια όπως τη βιώνουν οι φοιτητές του. Θεόδωρος Χρυσανίδης/Ανδρέας Οικονόμου	
Β)Η διδασκαλία των τεχνών στο Bauhaus: το παιδαγωγικό υπόβαθρο και η διδακτική πρακτική του Παντελής Πετρίδης/Ανδρέας Οικονόμου	
Γ)Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη διδασκαλία των συ-νταγματικών δικαιωμάτων	1103
Αγάπη Χουζουράκη/Ανδρέας Οικονόμου	
Δ)Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στην πρόληψη των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών Άννα Σαπουντζή/Ανδρέας Οικονόμου	
Ε)Προσωπικές και επαγγελματικές αξίες καθηγητών των μαθηματικών Χριστίνα Κουτσογιώτα/Ανδρέας Οικονόμου	
Στρογγυλή τράπεζα	1145
Θέμα: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	
1145	
Θανάσης Καραλής/Κατερίνα Κεδράκα/Καφένια Μπότσογλου	

Αποτίμηση των εργασιών του Συνεδρίου

Σπύρος Κιουλάνης, Ιωσήφ Φραγκούλης, Βαγγέλης Ανάγνου, Βασίλειος Καρναβάς

Το 3^ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε από 02 έως και 04 Οκτωβρίου 2020 Διαδικτυακά και συμμετείχαν σε αυτό περισσότεροι από 300 εισηγητές και εισηγήτριες, με ανακοινώσεις, εργαστήρια, στρογγυλές τράπεζες και συμπόσια. Στις εργασίες του συνεδρίου συμμετείχαν μέσω της πλατφόρμας ZOOM και του You Tube περισσότεροι από 7.000 σύνεδροι.

Οι θεματικές ενότητες του συνεδρίου στο πλαίσιο των οποίων παρουσιάστηκαν οι προφορικές ανακοινώσεις ήταν οι εξής:

1. Αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
2. Διεθνοποίηση της εκπαίδευσης.
3. Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.
4. Διδακτική και Παιδαγωγική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
5. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στη Δια βίου μάθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανοικτή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.
6. Παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, διαδικτυακή μάθηση, MOOCs (Massive Open Online Courses), Κοινωνικά Δίκτυα.
7. Καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω του εκπαιδευτικού πλαισίου STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) και Εκπαιδευτική Ρομποτική.
8. Ένταξη και διαφορετικότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών και ειδική αγωγή.
9. Δέσμευση των μαθητών/φοιτητών (Students' Engagement) ως προς τη φοίτησή τους και Αλληλεπίδραση στην Εκπαίδευση.
10. Εκπαίδευση για την αειφορία.

Το συνέδριο υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εσωτερικών (Μακεδονίας – Θράκης), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και με την υποστήριξη της Αμερικανικής Πρεσβείας στην Ελλάδα.

Συμμετείχαν ως συνδιοργανωτές το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, το Ζωγράφειο Λύκειο Κωνσταντινούπολης και δεκατρία (13) Πανεπιστήμια, αλλά και Πανεπιστημιακά Τμήματα από την Ελλάδα και το Εξωτερικό. Συγκεκριμένα:

- το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π),
- το Stockholm University (Department of Education) Sweden,
- το Πανεπιστήμιο Νέαπολις Πάφου,

- η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) Παιδαγωγικό Τμήμα,
- το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, (Σχολή Κοινωνικών - Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής),
- το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης,
- η Σχολή Γεωτεχνικών Επιστημών (Δράμα) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας,
- η Παιδαγωγική Σχολή του Βυζαντινών Σερβίας,
- το Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α) του Πανεπιστημίου Κρήτης,
- το Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
- το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Διδακτική Παιδαγωγική και ΤΠΕ» (Καβάλα) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας,
- το Εργαστήριο Πολύπλοκων Συστημάτων (Τμήμα Φυσικής) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος και
- το Εργαστήριο Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Στις κεντρικές ομιλίες ο Καθηγητής και εκπρόσωπος του Stockholm University (Department of Education) κ. Πέτρος Γουγουλάκης, ανέπτυξε το επίκαιρο θέμα «Τι μαθαίνουμε (ως εκπαιδευτική κοινότητα) από τη σημερινή επιδημιολογική κρίση;».

Ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφου κ. Παντελής Σκλιάς αναφέρθηκε στην Ανώτατη Εκπαίδευση και Γνώση στην μετά COVID19 εποχή και τέλος η Mrs. Kimberly Eckert, Educators Rising Teacher Innovative Programs and Instructional Coordinator, από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ανέπτυξε το θέμα: «Cultivating Geniuses: Authentic Learning Matters (Now, More than Ever)».

Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου αναπτύχθηκε και τις τρεις ημέρες σε τέσσερις παράλληλες συνεδρίες, οι οποίες εμφανίζονταν σε ισάριθμες παράλληλες στήλες, ώστε οι συμμετέχοντες στο Συνέδριο να μπορούν να επιλέγουν τις ανακοινώσεις που τους ενδιέφεραν και να κινούνται με ευκολία στις ηλεκτρονικές αίθουσες. Δημιουργήθηκε με τον τρόπο αυτό ώστε να είναι απολύτως λειτουργικό και ενεργό, οπότε επιλέγοντας κανείς τα κατάλληλα εικονίδια που βρίσκονταν σε κάθε αίθουσα, να συμμετέχει ενεργά στις συνεδρίες (ZOOM) ή απλώς να τις παρακολουθεί (YouTube).

Από τις ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες εισηγήσεις, τα εργαστήρια και τις στρογγυλές τράπεζες έγιναν αντιληπτές οι προκλήσεις που έρχονται σε όλους τους τομείς και σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης, όπως επίσης η κατανόηση των πολυποίκιλων δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για την επιτυχή υλοποίηση του έργου του.

Από τις εισηγήσεις φάνηκε πως όλα τα πεδία της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και ειδικότερα το πεδίο της διδακτικής, αποτελούν ένα αναπτυσσόμενο κλάδο με ποικίλες διαστάσεις τόσο στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο στο χώρο της μη τυπικής.

Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό πως η διδακτική ως εφαρμοσμένος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης μπορεί να έχει εφαρμογή και σε άλλα πεδία της εκπαίδευσης όπως της ειδικής αγωγής, της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, καθώς και της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής.

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική όπως φάνηκε από τις εισηγήσεις και τη στρογγυλή τράπεζα που παρακολουθήσαμε αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο πεδίο στη χώρα μας, το οποίο στοχεύει στην υποστήριξη του έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γιατί καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν είναι αυτός που έχει γνώσεις στο αντικείμενο που θεραπεύει, αλλά αυτός που μπορεί να δημιουργεί καλό μαθησιακό κλίμα με τους φοιτητές του, αυτός που δημιουργεί αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, που ενεργοποιεί τους φοιτητές του στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιεί το κεφάλαιο εμπειριών που διαθέτουν και τους υποστηρίζει ολόπλευρα στη μαθησιακή τους πορεία.

Ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν αρκεί να γνωρίζει σε βάθος μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, αλλά θα πρέπει να είναι και καλός δάσκαλος, έχοντας αναπτύξει ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες.

Σημαντική και σε αυτό το πεδίο μπορεί να είναι η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών, όπως επίσης και της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στην υποστήριξη του έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις Θεματικές Ενότητες αναφορικά με τις Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στη Δια Βίου Μάθηση, με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Ανοικτή Μάθηση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, συζητήθηκαν οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση και αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης στην αγορά εργασίας, καθώς και η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σημαντική θέση είχαν ακόμη ο ρόλος του κινηματογράφου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των βιβλιοθηκών στη δια βίου μάθηση της τρίτης ηλικίας και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Άλλα θέματα ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι επιμορφωτικές ανάγκες του επιστημονικού προσωπικού ιδιωτικών φορέων που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής σε ενήλικες με νοητική αναπηρία, οι παράγοντες διαμόρφωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και οι απόψεις των καταρτιζομένων ΔΙΕΚ στον τομέα του τουρισμού για τα έμφυλα στερεότυπα στην εργασία. Στην προοπτική αυτή ήταν και μία σειρά από θέματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση τοπικών αντιπρόσωπων σε θέματα κοινωνικής εταιρικότητας, στα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση και στις ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από φιλόλογους μετά την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου. Τέλος, στην προβληματική αυτή εντάσσονται και θέματα όπως η αβεβαιότητα ως γεγονός ελευθερίας στον Freire και στον Dostoyevsky, η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, το «Μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας» στα επαγγελματικά Λύκεια, καθώς και η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του Μεταλυκειακού έτους.

Γενικά από την ανάπτυξη των θεμάτων φαίνεται να προκύπτει μια συζήτηση και δράσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων, τη δια βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία διαχέεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικά και εργασιακά, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα, και η οποία αφορά και εμπλέκει διαφορετικούς φορείς, οργανισμούς και εταίρους.

Προσεγγίστηκε ακόμη το ζήτημα της αιφόρου σταδιοδρομίας, το οποίο αποτελεί ζητούμενο για τον σύγχρονο εργαζόμενο, καθώς αυτός βιώνει έντονη εργασιακή ανασφάλεια. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τη χρήση ενός Σχεδίου Συνεχιζόμενης

Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Αυτό αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο, καθώς η ΣΕΑ είναι προαιρετική στη χώρα μας, ενώ αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στη στρογγυλή τράπεζα συζητήθηκε ο ρόλος και οι ευθύνες των εκπαιδευτών ενηλίκων στην σύγχρονη εποχή. Αναδείχθηκε το πολυσύνθετο και απαιτητικό έργο των εκπαιδευτών, τόσο διαχρονικά, αλλά και ιδίως στην απαιτητική και δύσκολη παρούσα συγκυρία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ώσμωση που διαφάνηκε μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και σχολικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο πρακτικών και μεθοδολογίας, όσο και φιλοσοφίας. Εκπαιδευτές με μεταπτυχιακές σπουδές και επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων στελεχώνουν δομές της σχολικής εκπαίδευσης και μεταλαμπαδεύουν γόνιμα και δημιουργικά τις αρχές της και στο σχολικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν, στο πλαίσιο, βέβαια, μιας στοχοθετημένης και οργανωμένης προσπάθειας, να αποτελέσουν μία κρίσιμη μάζα η οποία θα λειτουργούσε πολλαπλασιαστικά προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της διάστασης της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποτελέσει κοινωνικό πρόταγμα για την υπέρβαση κρίσεων και την πρόοδο. Σε αυτήν την οπτική, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση μπορεί να είναι η αιχμή του δόρατος. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να συνδυαστούν προσπάθειες σε μακρο και μικρο επίπεδα. Η σταδιακή, ωστόσο, διαμόρφωση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης είναι αποφασιστικής σημασίας. Δράσεις όπως το συνέδριο αυτό συμβάλλουν σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ένας από τους τομείς στους οποίους επεκτάθηκε εύλογα η θεματολογία του συνεδρίου ήταν αυτός της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Το ζητούμενο της ποιότητας, εδώ και αρκετά χρόνια ιεραρχείται σε υψηλή προτεραιότητα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Αυτό συμβαίνει γιατί έχει εκτιμηθεί η προστιθέμενη αξία της μόρφωσης για την ευημερία των λαών, αλλά και γιατί πλέον ζητούνται αποτελέσματα ακριβείας από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους λειτουργούς τους, όπως επίσης και από τους φορολογούμενους ακριβέστερη λογοδοσία σχετικά με την αξιοποίηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση και για άλλους λόγους.

Την τάση αυτή έχουν αντιληφθεί πλέον και υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ, η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και συμμετέχουν με τον δικό τους τρόπο. Ειδικά για την ευρωπαϊκή ήπειρο, έχει τεθεί ως στόχος μεσοπρόθεσμος ο ρόλος της Κοινωνίας της Γνώσης μέσα στον διεθνή καταμερισμό όπου τον ρόλο της παραγωγής νομοτελειακά έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν άλλες ήπειροι. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον για το πεδίο της ποιότητας έχει αρχίσει στην Ευρώπη να εμφανίζεται από τις πιο αναπτυγμένες εκπαιδευτικά και κοινωνικά χώρες όπως τις σκανδιναβικές.

Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν εργασίες οι οποίες είχαν άμεση σχέση με το ζητούμενο της ποιότητας, ενώ έμμεση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είχαν οι περισσότερες από τις υπόλοιπες.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε μία γενική αναφορά στην ιστορική διαδρομή της ποιότητας στην εκπαίδευση και στο πλαίσιο εφαρμογής της στο σύγχρονο σχολείο. Αναλύθηκε ο ρόλος των εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ευθύνες του καθενός ξεκινώντας από τους σχεδιαστές προγραμμάτων και φτάνοντας ως τους γονείς και τους μαθητές. Επίσης έγινε αναφορά σε διαδικασίες όπως είναι συστήματα αμοιβών, διαδικασίες επικοινωνίας, νέες διδακτικές μέθοδοι, νοοτροπίες λογοδοσίας κ.α. τα οποία σε συνδυασμό μπορούν να συνθέσουν την νέα σχολική

κουλτούρα της ευελιξίας, της προσαρμογής σε νέα δεδομένα και της διαρκούς αυτοβελτίωσης. Τέλος αναφορές έγιναν στις εμφανείς και αφανείς ωφέλειες από αυτή τη νέα κουλτούρα, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Παρουσιάστηκε ακόμη η δημιουργία ενός σταθερού εργαλείου αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, με αφορμή μία κριτική θεώρηση σχολικών διδακτικών εγχειριδίων στην Κύπρο και συζητήθηκε το όλο θέμα υπό το πρίσμα του Ελληνικού και του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που διακρίνονται από ένα βαθμό συγκεντρωτισμού και όπου το επίσημο εγχειρίδιο κατέχει δεσπόζουσα θέση στην όλη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας σημαντική συμμετοχή και στο συνολικό σκορ της ποιότητας.

Συζητήθηκε ακόμη η «δύσβατη» οδός της διεθνούς αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με έμφαση στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου αναφέρθηκε πως εδώ και 30 τουλάχιστον χρόνια, σε διάφορες χώρες του κόσμου, υλοποιούνται ποικίλα διεθνή προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων διαφόρων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ όσο πλησιάζουμε προς τις μέρες μας οι έρευνες αυτές πυκνώνουν σε αριθμό και συχνότητα διεξαγωγής. Κάποιες φορές αφορούν ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, κάποιες περισσότερα. Τα αποτελέσματά τους, όταν δημοσιεύονται, σε πολλές χώρες γίνονται πρωτοσέλιδα, σημείο ενδιαφέροντος της κοινής γνώμης και σε μεγάλο βαθμό διαμορφωτές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η χώρα μας συμμετέχει με επιτυχία εδώ και πολλά χρόνια σε κάποια από αυτά τα προγράμματα, όπως PIRLS (Γλώσσα), TIMSS (μαθηματικά), CIVED (πολιτική παιδεία) PISA (πολυθεματικό), περισσότερο χάρη στο φιλότιμο και στην ανιδιοτελή προσπάθεια ορισμένων επιστημόνων. Επισημάνθηκε ωστόσο ότι πέραν από τη θέση που κάθε φορά κατακτούσε η χώρα μας, τα αποτελέσματα αυτά δεν αξιοποιούνται όσο πρέπει και δεν έχουν την απαιτούμενη επίδραση στη χάραξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, με την πρόοδο της τεχνολογίας και την προσέγγιση των εθνών, έχουμε τη δυνατότητα να λαμβάνουμε περισσότερο υπόψη τη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία.

Σε ότι αφορά στις Νέες Τεχνολογίες δόθηκε έμφαση στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση, με ιδιαίτερες αναφορές στη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και κυρίως υπό το πρίσμα του κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης στη διαδικτυακή της μορφή, ενώ έμφαση δόθηκε και σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω του εκπαιδευτικού πλαισίου STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), όπως η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης για διδασκαλία και μάθηση στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ένα σημαντικό μέρος του Συνεδρίου στράφηκε γύρω από θέματα ειδικής αγωγής, ένταξης και διαφορετικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στην αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη, στην κατανόηση του άλλου, στην ικανότητα να μοιραζόμαστε και να κατανοούμε το διαφορετικό.

Πιο εξειδικευμένα θέματα πάνω στον ίδιο προβληματισμό ήταν οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος με προσεγγίσεις από τη σχολική ζωή, καθώς και η εκπαίδευση και ασφάλεια μαθητών και μαθητριών με αναπηρία, ενώ γενικά η όποια δυσκολία αντιμετωπίστηκε και ως πρόκληση δημιουργίας στο σχολικό περιβάλλον.

Μία ξεχωριστή θέση στο Συνέδριο είχε η τελετή βράβευσης των μαθητών και μαθητριών που διακρίθηκαν στον 8ο λογοτεχνικό διαγωνισμό Εφηβικού Διηγήματος και Ποίησης «Γρηγόρης Πεντζίκης». Στον διαγωνισμό συμμετείχαν περισσότεροι από 800 συνολικά μαθητές και μαθήτριες με κείμενα (ποιήματα και πεζογραφήματα) Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων από όλη σχεδόν τη χώρα, καθώς και από ελληνόφωνα σχολεία του εξωτερικού (Αλβανία, Γερμανία, Κονγκό, Αιθιοπία, Νότιος Αφρική, Κύπρος).

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε και μια ερευνητική μελέτη, προκειμένου να καταγράψουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σε αυτό σε σχέση με τις θεματικές του κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, παρουσιάζονται σε αυτό το τεύχος του περιοδικού (στην αγγλική γλώσσα) και υπογραμμίζουν την παιδαγωγική βάση σε κάθε καινοτόμο πρακτική που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές φαίνεται να τοποθετούνται στο κέντρο της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο στόχος της διδασκαλίας τους είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Ως εκ τούτου, ζητούν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης για την ενσωμάτωση τεχνικών και μεθοδολογίας εξ αποστάσεως μάθησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1476 χρήστες, εκ των οποίων το 87% ζει και εργάζεται στην Ελλάδα, το 64,2% των οποίων ήταν γυναίκες και το 35,8% άνδρες. Περισσότερο από το 35% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών, ενώ σχεδόν το 21% ήταν 35-44 ετών.

Από τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνεται ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ο στόχος είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών τους σε όλα τα επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει ένα μεγάλο περιθώριο βελτίωσης στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Οι μαθητές τοποθετούνται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, αυτό οδηγεί στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, στην αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, καθώς και στην ανάπτυξη ευαισθησίας σε θέματα κοινωνικής ένταξης, διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας.

Υπάρχει μεγάλος αριθμός συνεργειών και συμμετοχών σε ευρωπαϊκά και διεθνή έργα, αλλά και ανάγκη για δραστηριότητες και ευκαιρίες που θα υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπάρχει επίσης ανάγκη – ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση λόγω πανδημίας – να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά τεχνικές και μεθοδολογία εξ αποστάσεως μάθησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Τέλος, αυτό που φαίνεται να είναι όχι μόνο μια επιθυμία, αλλά και μια ανάγκη, είναι η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης στη νέα εποχή.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Θεόδωρου Καράογλου, Υφυπουργός Εσωτερικών (Μακεδονίας-Θράκης)

Αξιότιμε Πρόεδρε του Επιστημονικού και Πολιτιστικού Συλλόγου "Εκπαιδευτικός κύκλος", αγαπητέ κ. Σπύρο Κιουλιάνη,

εκλεκτοί σύνεδροι,

κυρίες και κύριοι,

θα ξεκινήσω τον χαιρετισμό μου ευχόμενος στο 4ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής, που θα πραγματοποιηθεί του χρόνου, να έχουμε τη δυνατότητα να συζητάμε δια ζώσης, διότι η φυσική παρουσία και συμμετοχή δεν αναπληρώνεται από τις τηλεδιασκέψεις.

Η τεχνολογία κάνει άλματα, εκμηδενίζει τις αποστάσεις, ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά τη ζεστασιά της ανθρώπινης επαφής. Οπότε, αισιοδοξώ ότι στην επόμενη διοργάνωση θα έχουμε τη χαρά να βρισκόμαστε στην ίδια αίθουσα και να συνομιλούμε κοιτάζοντας ο ένας τον άλλον στα μάτια.

Όσον αφορά στο συνέδριο θέλω να συγχαρώ τον κ. Κιουλιάνη και όλους τους διοργανωτές για την εξαιρετική προετοιμασία, καθώς και για άκρως ενδιαφέρον θέμα για τις νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση.

Όπως γνωρίζετε για την Κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και τον Πρωθυπουργό κ. Κυριάκο Μητσοτάκη η ουσιαστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί στόχο στρατηγικής σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό θέσαμε έξι βασικούς πυλώνες που διατρέχουν οριζόντια το κυβερνητικό μας πρόγραμμα για την παιδεία και αποτυπώνουν τις προτεραιότητές μας.

Πρώτος πυλώνας είναι η αξιοποίηση των μεγάλων δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών λειτουργών σε όλες τις βαθμίδες.

Δεύτερος, η εξωστρέφεια και ουσιαστικότερη διασύνδεση με την αγορά εργασίας.

Τρίτος, οι ίσες ευκαιρίες για όλους, αφού κύριο μέλημά μας είναι να εξασφαλίσουμε ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους.

Τέταρτος, η έμφαση στις ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες.

Πέμπτος, η ενίσχυση των δεικτών κοινωνικού κεφαλαίου, που δίνουν ώθηση στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

Έκτος, η υιοθέτηση πολιτικών βάσει τεκμηρίωσης.

Σταχυολογώντας τα βήματα που έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση, έχω να επισημάνω πως τα βασικά στοιχεία που πρέπει να αποκομίζει ο μαθητής μέσα από το σχολείο όλων των βαθμίδων είναι:

- η ικανότητα για κριτική σκέψη,
- η συγκέντρωση πληροφοριών από πολλές πηγές,
- η αξιολόγηση των πηγών
- και κυρίως η σύνθεση.

Πως, δηλαδή, θα επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που λαμβάνει σε έναν κόσμο ο οποίος αλλάζει διαρκώς.

Δεν θέλουμε ο μαθητής και ο φοιτητής να αποστηθίζει.

Πρέπει να σκέφτεται δημιουργικά!

Το να πλάθουμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα των παιδιών είναι εξίσου σημαντικό με το να τους παρέχουμε γνώσεις. Γι' αυτό, κατά την ταπεινή μου άποψη, η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση είναι να γίνει εκκολαπτήριο νέων ιδεών. Να παρέχει ένα περιβάλλον δημιουργικό, εντός του οποίου ο εκπαιδευτικός είναι θετικό πρότυπο. Μόνο έτσι θα αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά την τελμάτωση της σύγχρονης κοινωνίας.

Με αυτές τις σκέψεις εύχομαι καλές εργασίες στο 3ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης διδακτικής με θέμα: "Νέες Προκλήσεις στην εκπαίδευση".

Ανανεώνουμε το ραντεβού μας για του χρόνου.

Σας ευχαριστώ.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Cynthia Harvey, Public Affairs Officer, U.S. Embassy

Thank you Mr. Kioulanis

I am thrilled that our Embassy is cooperating with EDUCIRCLE to bring an American keynote speaker to all of you as part of today’s conference. We are so excited to have Kimberly Eckert with us to share her perspectives and best practices as an English Language educator.

I also want to thank our organizers, our speakers, and our participants for your outstanding support and flexibility as we worked to move this program into the virtual space in the midst of these challenging times.

We are contributing to this educational conference with the goal of sharing innovative teaching practices and tools that can be used in overcoming the challenges that are currently being faced by the education sector. We know that you are working very hard to adjust to this new virtual reality and to enable your students to thrive in these new learning environments.

As you watch today’s presentations – and perhaps participate in follow-on workshops – I encourage you to let these speakers and ideas inspire you! Think about the skills and tools that you would like to develop and explore in the coming months. In particular, I hope that you find inspiration in some of the U.S. best practices and tools that you will hear about from Kimberly.

Let me close by thanking all of you for your participation and your commitment to education! We are living through unprecedented times and I look forward to finding our way through them together.

Thank you.

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Εναρκτήρια ομιλία στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής – ΔΡΑΜΑ,
2-4 Οκτ. 2020

ΠΕΤΡΟΣ ΓΟΥΓΟΥΛΑΚΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητοί σύνεδροι.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους διοργανωτές του Συνεδρίου για τη δυνατότητα που μου δίνεται να επικοινωνήσω μαζί σας από το βήμα αυτό.

Ζούμε σε εποχή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναμφίβολα επηρεάζουν τη φύση και την ποιότητα της ζωής μας σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Τα ακραία κλιματολογικά φαινόμενα και η πρόσφατη πανδημία αποτελούν σοβαρούς κινδύνους που εντείνουν την οντολογική μας ανασφάλεια και απειλούν ακόμα και την ίδια μας την ύπαρξη. Δεν θα απαριθμήσω όλους τους υπαρκτούς και μελούμενους κινδύνους για να σκιαγραφήσω ένα δυστοπικό σενάριο βιβλικών διαστάσεων. Τέτοια σενάρια παράγονται διαρκώς και κυκλοφορούν ευρέως. Αναζητώντας τίτλο που να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της προσφώνησής μου κατέληξα να το διατυπώσω με το εξής ερώτημα

«Τι μαθαίνουμε (ως εκπαιδευτική κοινότητα) από την σημερινή επιδημιολογική κρίση και πώς αυτή επηρεάζει τους τρόπους και τις μορφές επικοινωνίας και διαδικασιών εκπαίδευσης;»

Δ Δ Δ

Ο Σωκράτης στο διάλογο Κρατύλος αναφέρει:

Λέγει που Ήράκλειτος ότι «πάντα χωρεῖ καὶ οὐδὲν μένει», καὶ ποταμοῦ ῥοῇ ἀπεικάζωντ' ὄντα λέγει ὡς «δὶς ἐς τὸν αὐτὸν ποταμὸν οὐκ ἂν ἐμβαίης.» (Πλάτων, *Κρατύλος*, 402^α)¹

Το ζήτημα της κίνησης και της ακινησίας, της αλλαγής και της σταθερότητας αποτελεί μια σταθερά στην αναζήτηση υπαρξιακού νοήματος από τον άνθρωπο.

Ως κοινωνική δραστηριότητα η εκπαίδευση είναι από τη φύση της συνυφασμένη με την πρόσδοση νοήματος, το δε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον κατ' εξοχήν μηχανισμό διαχείρισης της σχέσης μας με τον κόσμο: μιας σχέσης σε διαρκή αναθεώρηση και διαπραγμάτευση.

Η σχέση της εκπαίδευσης με τον κόσμο δεν νοείται διαφορετικά παρά ως μια αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας, επηρεασμού και προκλήσεων. Αυτή είναι εξάλλου και η πεμπτουσία της παιδαγωγικής ως επιστήμης και κοινωνικής πρακτικής.

Το πως ορίζεται το αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης σχετίζεται με συγκεκριμένες θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές. Αν και είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς ότι αντικείμενο της παιδαγωγικής είναι οι διαδικασίες γνώσης, μάθησης και παιδείας σε μικρο-, μέσο-

¹ Πλάτων (2001). *Κρατύλος. Ἡ περί ορθότητος ονομάτων, λογικός*. Αθήνα: Πόλις (Εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια: Γιώργος Κεντρωτής)

και μακροεπίπεδο, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα σε προσδιορισμένα συγκεκριμένα, εντούτοις υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ποια παράμετρο του πεδίου της διαπαιδαγώγησης θεωρεί κανείς σημαντική και αδιαφιλονίκητη. Η παιδαγωγική όμως δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή, με την έννοια θεωρητική, επιστήμη αλλά και μια πρακτική αποκλειστική δραστηριότητα κάποιων, με αποστολή να μορφώσουν και να εκπαιδεύσουν κάποιους άλλους. Περιορίζομαι στο σημείο αυτό να παραθέσω το πώς όρισε το αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής επιστήμης, ο πρώτος καθηγητής στην έδρα της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Ουψάλας, Bertil Hammer,² στη διάλεξη που εκφώνησε με αφορμή την εγκατάστασή του, το 1910:

Πολύ απλά, αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής είναι η μόρφωση. Ασυνήθιστα εύκολο να το διαπιστώσει κανείς και συνάμα ασυνήθιστα εύκολο να το παρανοήσει. Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τι είναι μόρφωση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια παρανόηση, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη - αν μη τι άλλο μεταξύ των ειδικών. Συνήθως εκφράζεται με τον συμβατικό ορισμό, ότι η παιδαγωγική είναι η επιστήμη των σκοπών και των μέσων της μόρφωσης. Το λάθος με την άποψη αυτή - την οποία θα επιχειρήσω να καταρρίψω και ζητώ γι' αυτό από τους ακροατές μου να το εκλάβουν ως *pætereacenso* αυτής της διάλεξης - έγκειται στο γεγονός ότι μονόπλευρα θεωρεί την μόρφωση ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, σαν ένα είδος τέχνης, έστω ιδεαλιστικής. Φαίνεται να βλέπει έναν επαγγελματία, το δάσκαλο, να επεξεργάζεται κάποιο υλικό, το παιδί, για να το διαμορφώσει σύμφωνα με μια προκαθορισμένη φόρμα. Και η παιδαγωγική να αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας, που προδιαγράφει τους κανόνες και τους χειρισμούς του δασκάλου-τεχνίτη. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, μια υπερβολικά στενή θεώρηση των ζητημάτων της παιδαγωγικής: η μόρφωση είναι κάτι άλλο και πολύ περισσότερο από την επαγγελματική δραστηριότητα κάποιων μεμονωμένων ατόμων: *είναι μια διαδικασία ζωής, μια πορεία ανάπτυξης· είναι οι νέες γενιές που μεγαλώνουν και ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή και στον πολιτισμό· είναι ένα κομμάτι ιστορίας· είναι η ιστορία της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά*. Για τον θεωρητικό παιδαγωγό δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα, που θα τυποποιήσει σε κανόνες και ρουτίνες, αλλά για μια διαδικασία, μια πορεία ανάπτυξης, την οποία θα περιγράψει και θα κατανοήσει. (Hammer, 1988, σελ. 32-33, η μετάφραση δική μας).

Κάθε εκπαιδευτικός είναι κοινωνός και μέτοχος αυτής της μορφωτικής και εξελικτικής διαδικασίας. Είναι με άλλα λόγια *παράγοντας αλλαγής* σε έναν κόσμο που αλλάζει, άλλοτε με αργούς ρυθμούς και άλλοτε με μεγάλη ταχύτητα.

Όταν λέμε ότι ο κόσμος μας (ο φυσικός και κοινωνικός μας περίγυρος) βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή αρκεί να ρίξουμε μια ματιά στις μορφές που λαμβάνει και στον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε αυτή την αλλαγή.

² Hammer, B. Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I: Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.). *Pedagogiksomvetenskap – vetenskapsom pedagogik*. Lund 1988, σ. 32-39.

Σύμφωνα με τη θεωρία του γερμανού κοινωνιολόγου Hartmut Rosa (2015)³ περί κοινωνικής επιτάχυνσης (social acceleration) **μια μορφή επιτάχυνσης οφείλεται στην τεχνολογική ανάπτυξη και την επίδρασή της στο ρυθμό παραγωγής και διάχυσης πληροφοριών, την επικοινωνία, την παραγωγή αγαθών και τις μεταφορές.** Η τρέχουσα ψηφιακή επανάσταση είναι μακράν η πιο ολοκληρωμένη μορφή επιτάχυνσης, η οποία σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών συμβάλλει στην αλλαγή του τρόπου αντίληψης του χώρου και του χρόνου. Ο χρόνος γίνεται πιο γρήγορος (έτσι βιώνεται), ο χώρος συρρικνώνεται, τα πράγματα που μας περιβάλλουν αντικαθίστανται πιο γρήγορα, η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων γίνεται όλο και περισσότερο διαμεσολαβημένη, ενώ οι ταυτότητες των ατόμων αναδομούνται.

Η δεύτερη μορφή επιτάχυνσης αφορά στο ρυθμό με τον οποίο διάφορες κοινωνικές συμπεριφορές και πρότυπα σχέσεων μεταβάλλονται. Αυτό είναι εμφανές π.χ. στον τομέα της μόδας, τις συνήθειες των καταναλωτών και τα μορφές διαβίωσης, που δείχνουν ότι και ο ρυθμός ο ίδιος των αλλαγών γίνεται ταχύτερος. Σε γενικότερο επίπεδο αντικατοπτρίζεται αυτό στις εκτεταμένες διαρθρωτικές αλλαγές που συντελούνται, όπως στη σφαίρα των οικονομικών δραστηριοτήτων και των μοντέλων διοίκησης, οδηγώντας αναγκαστικά σε κοινωνικές προσαρμογές. Οι καινοτομίες διαχέονται και υιοθετούνται όλο και πιο γρήγορα, και αυτό που φαίνεται να ισχύει σήμερα στην οικονομία, την πολιτική, τη διοίκηση και τον πολιτισμό γρήγορα καθίσταται παρωχημένο και ξεπερασμένο.

Η τρίτη μορφή επιτάχυνσης βιώνεται ως συναίσθημα συρρίκνωσης του χρόνου. Το «δεν προλαβαίνω» έχει γίνει προσφιλής επωδός και η απαίτηση να κάνουμε περισσότερα πράγματα σε λιγότερο χρόνο προβάλλει ως αναπόφευκτη. Ο επιταχυνόμενος ατομικός ρυθμός ζωής χαρακτηρίζεται από μια αντικειμενική διάσταση, όταν τα όσα βιώνουμε ανά χρονική μονάδα αυξάνονται σε σύγκριση με πριν (απλά δηλ. κάνουμε περισσότερα σε λιγότερο χρόνο και με λιγότερες παύσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων μας), και μια υποκειμενική διάσταση, εκφραζόμενη ως αίσθηση έλλειψης χρόνου, ως πίεση χρόνου και ως φόβος, ανησυχία και άγχος για το ότι δεν συμπλέουμε με το ρυθμό αυτό. Από μια άποψη το φαινόμενο της «έλλειψης χρόνου» αποτελεί ένα από τα παράδοξα της εποχής μας, αν αναλογιστούμε ότι η τεχνολογική επιτάχυνση απελευθερώνει τεράστια αποθέματα χρόνου.

Συμφύη με τις διαδικασίες κοινωνικής επιτάχυνσης είναι και φαινόμενα που δεν υποκύπτουν στη δυναμική της επιτάχυνσης, γιατί πρόκειται για φυσικά όρια διεργασιών, των οποίων η διάρκεια και η ταχύτητα δεν είναι δυνατό να χειραγωγηθούν δίχως να προκύψουν επιπτώσεις στην ποιότητα των αποτελεσμάτων. Αυτά χαρακτηρίζονται σαν ένα είδος επιβραδυντικών. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται οι περιορισμοί των νοητικών και άλλων λειτουργιών του ανθρώπινου οργανισμού ή η ταχύτητα με την οποία αναπαράγονται οι φυσικοί πόροι.

Μια άλλη κατηγορία επιβραδυντικών δυνάμεων αποτελούν, κατά τον Rosa, οι «οάσεις βραδύτητας» (oases of deceleration), που δημιουργούν την εντύπωση ότι ο χρόνος έχει σταματήσει και όλα φαίνεται να είναι όπως και πριν. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κατά κανόνα σε περιβάλλοντα και συλλογικότητες κλειστού χαρακτήρα (π.χ. αιρέσεις) που δεν ακολουθούν τους επιταχυνόμενους ρυθμούς της νεωτερικότητας.

³ Rosa, H. (2015). *Social acceleration. A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press

Όχι σπάνια προκύπτουν ακούσιες παρενέργειες, που εμφανίζονται ως επιβραδύνσεις δημιουργώντας φαινόμενα δυσλειτουργικά, όπως διάφορες καταθλιπτικές διαταραχές τύπου συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης/ εξάντλησης (burn-out).

Εκδηλώνονται όμως και συνειδητές προσπάθειες επιβράδυνσης, λαμβάνοντας πολλάκις το χαρακτήρα κινημάτων αντίστασης, ιδεολογικού χαρακτήρα. Θα πρέπει εδώ να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα 1) σε ενέργειες επιβράδυνσης που αποβλέπουν στη βελτίωση της λειτουργικότητας και της ικανότητας επιτάχυνσης, π.χ. μέσω προσωρινής απόσυρσης ή με ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής και της καθημερινότητας, και 2) σε κινήματα αντинеωτερικού χαρακτήρα που συνειδητά αντιστέκονται στη ροή της επιτάχυνσης.

Μια άλλη, τέλος, κατηγορία επιβράδυνσης συνιστούν οι «πολιτιστικές και διαρθρωτικές διαδικασίες σκλήρυνσης». Πρόκειται για φαινόμενα επιβράδυνσης μιας άλλης μορφής, που συμβαδίζουν με τις διαδικασίες κοινωνικής επιτάχυνσης, και, όχι σπάνια, προβάλλονται με θεωρητικό μανδύα. Τέτοια είναι για παράδειγμα και η θεωρία περί του «τέλους της ιστορίας»!

Οι μορφές και η διαδικασίες κοινωνικής επιτάχυνσης στις οποίες μόλις έγινε αναφορά είναι χαρακτηριστικές της περιόδου της νεωτερικότητας, της εποχής που συνέβαλε να καταστήσει ένα όλο και μεγαλύτερο μέρος του κόσμου μας διαθέσιμο, εφικτό και προσβάσιμο (available, attainable and accessible) σε όλο και περισσότερους.

Αναφερόμενος στη θεωρία του ο Hartmut Rosa, σε μια σχετικά πρόσφατη συνέντευξή του⁴, διαπιστώνει ένα μεγάλο πρόβλημα, ότι δηλ. η αδιάκοπη επιτάχυνση και ανάπτυξη, με συνακόλουθη τη διεύρυνση της εμβέλειας των δραστηριοτήτων μας, έχει αρχίσει να δείχνει το άσχημο πρόσωπό της. Ο κόσμος που γενιές ολόκληρες αγωνίστηκαν να γίνει πιο διαθέσιμος καταστρέφεται από εμάς τους ίδιους και μας απειλεί: η καταστροφή του φυσικού μας περιβάλλοντος δεν είναι ενδεχόμενο σενάριο αλλά σκληρή πραγματικότητα. Ταυτόχρονα παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση αποξένωσης που σε ατομικό επίπεδο εκδηλώνεται ως σιωπή, ανημποριά, φόβος και ψυχρότητα. Ενώ έχουμε εντείνει τον έλεγχο μας πάνω στη φύση, τη ζωή και τον κόσμο, αυτά αρχίζουν κατά τη διαδικασία αυτή σταδιακά να αλλάζουν τον χαρακτήρα τους δημιουργώντας την κατάσταση της «εξάντλησης» (burn out). Στο ερώτημα *ποιο θα μπορούσε να είναι το αντίθετο της εξάντλησης και ένας άλλος εναλλακτικός τρόπος συσχέτισης με τον κόσμο*, ο Rosa απάντησε προτάσσοντας την έννοια της **συνήχησης** (resonance).

Τη συνήχηση την αντιλαμβάνεται ως τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου, με τον οποίο επιδιώκεται συντονισμός ανθρώπων, πραγμάτων, ύλης, ιστορίας, φύσης και ζωής. Χαρακτηρίζεται δε από τέσσερις κρίσιμες ιδιότητες: τη στοργή (affection), το αίσθημα (emotion), τον μετασχηματισμό (transformation)⁵, τη δημιουργική ασάφεια (elusiveness)⁶. Με άλλα λόγια: ποτέ δεν είμαστε σίγουροι

⁴Acceleration and Resonance: An Interview with Hartmut Rosa (Interviewed by Bjørn Schiermer)
https://journals.sagepub.com/pb-assets/cmscontent/ASJ/Acceleration_and_Resonance.pdf

⁵«Κάθε φορά που κάποιος έχει εμπειρία συντονισμού με ένα άτομο, ένα βιβλίο, μια ιδέα, μια μελωδία, ένα τοπίο κ.λπ. γίνεται διαφορετικό άτομο.» (ό.π.)

⁶«Ανεξάρτητα από το πόσο σκληρά προσπαθούμε, δεν μπορούμε ποτέ να βεβαιωθούμε ή να εγγυηθούμε ότι θα βρούμε έναν τρόπο συντονισμού με κάποιον ή κάτι άλλο.» (ό.π.)

ότι θα καταφέρουμε να συντονιστούμε με ό,τι αλληλοεπιδρούμε αλλά αξίζει να το προσπαθήσουμε και φυσικά να το θέλουμε.

Δεν θα επεκταθώ στις προαναφερθείσες ιδιότητες, ή αρετές, για ευνόητους λόγους. Θεωρώ όμως την ανάγκη να υπογραμμίσω το κανονιστικό και ηθικό βάρος αυτών ως ποιοτικές διαστάσεις της διάδρασής μας με τον περίγυρό μας. Αν δεν μας απασχολούσαν ιδιαίτερα πριν θεωρώ ότι οι εμπειρίες των τελευταίων μηνών, εξαιτίας της πανδημίας, και όχι μόνον, είναι ικανές να μας ωθήσουν να αναστοχαστούμε, να αναθεωρήσουμε κριτικά παγιωμένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Για τους εκπαιδευτικούς η πρόκληση είναι διττή και τους αφορά αφενός ως πολίτες και αφετέρου ως επαγγελματίες, οι οποίοι οφείλουν να βοηθούν άλλους να ενστερνιστούν ηθικές αξίες και συμπεριφορές για να γίνουν καλύτεροι, σε αντήρηση με τους ίδιους τους εαυτούς τους, τους άλλους γύρω και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον.

Δ Δ Δ

Επιστρέφω στο αρχικό ερώτημα/τίτλο που έθεσα ξεκινώντας και στα διδάγματα που είναι δυνατόν να εξάγουμε από την πρόσφατη υγειονομική κρίση – τί δηλαδή μαθαίνουμε απ’ αυτήν! Κάποτε θα επανακάμψουμε και όταν θα συναντηθούμε ξανά, μετά την εμπειρία μας από την περιπέτεια της πανδημίας, τότε θα γνωρίζουμε αν «πήραμε τη ζωή μας λάθος» και αν θα πρέπει «να αλλάξουμε ζωή». Τότε θα διαπιστώσουμε ότι «τα πάντα ρει και ουδέν μένει» και προπάντων θα ξαναφέρουμε στη μνήμη μας τι θεωρούσαμε σημαντικό και απαραίτητο κατά τη διάρκεια της κορωνοκρίσης.

Προσωπικά πιστεύω ότι η ύπαρξη μια συνεκτικής και ισχυρής κοινωνίας με εμπιστοσύνη του ενός προς τον άλλον,

- με χρηστή διαχείριση των κοινών πόρων, ετοιμότητα και σχέδια δράσης **έτοιμα/αίτημα** από καιρό,
- με κρατικές παρεμβάσεις υγείας για βιώσιμες υποδομές, με επάρκεια φαρμακευτική και νοσοκομειακό προσωπικό,
- με ισχυρό δίκτυο προστασίας των αδυνάτων

και όλα αυτά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με διάλογο και διάθεση για συνήχηση, θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε το πόσο ζωτικής σημασίας είναι το χτίσιμο ισχυρών υποδομών ποιοτικής εκπαίδευσης, η εστίαση στο περιεχόμενο και τους στόχους του εκπαιδευτικού μας συστήματος και, βέβαια, η ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών.

Η βίαιη μετάβαση στην ψηφιακή διδασκαλία με τη βοήθεια της τεχνολογίας ίσως μας βοηθήσει να καταλάβουμε ότι δεν χρειάζεται να οργανώνουμε την εκπαίδευση με την κλασσική, παραδοσιακή μορφή – σχολείο, τάξεις, ένας μόνο δάσκαλος ή μία μόνο δασκάλα, πίνακας, θρανία κοκ. Ενδεχομένως να κατανοήσουμε ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή μεταφορά κάποιων πληροφοριών, έστω και με τη διαμεσολάβηση τεχνολογίας αιχμής, αλλά κάτι βαθύτερο και πιο ουσιαστικό: πρόκειται για ζήτημα παρούσας και επικοινωνίας μαθητών και δασκάλων.

Ίσως είναι μια καλή ευκαιρία να συνειδητοποιήσουμε, ότι όχι μόνο το κράτος και οι υπηρεσίες του έχουν και πρέπει να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, αλλά και το κάθε άτομο ευθύνεται για τον εαυτό του, τις επιλογές του και τη συμπεριφορά του, επιδεικνύοντας διάθεση αλληλεγγύης απέναντι στους

άλλους, χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις. Είναι σε τελική ανάλυση ζήτημα αξιών και παιδείας. Δεν είναι μεμπτό να αναλαμβάνει ο κάθε ένας την ευθύνη που του αναλογεί και ούτε αναιρείται αυτή η αρχή από το αν το κράτος δεν κάνει σωστά τη δουλειά του. Η φιλελεύθερη κοινοβουλευτική δημοκρατία παρέχει διεξόδους στη δεύτερη περίπτωση!

Όταν συνοψίσουμε την κρίση που προκάλεσε η πανδημία, θα αντιληφθούμε ότι μάθαμε πολλά, όπως για παράδειγμα ότι μπορούμε να εργαζόμαστε πιο ευέλικτα, ελέγχοντας το χρόνο μας και τον τόπο μας, αντί του αντιθέτου, καθώς και ότι δεν χρειάζεται να δουλεύουμε τόσο πολύ για να παράγουμε όσα χρειαζόμαστε. Ευχής έργον θα είναι να ανακαλύψουμε ξανά (να συνειδητοποιήσουμε) ότι είμαστε κοινωνικά όντα, ότι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον και ότι ...η τεχνολογία έχει νόημα όταν εντάσσεται σε ένα βιώσιμο όραμα χειραφετικής μόρφωσης με στόχο την πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική και οικολογική βιωσιμότητα.

...

Εν κατακλείδι, ανασκοπώντας τη νέα κατάσταση στην εκπαίδευση που η πανδημία επέφερε, θα μπορούσαμε να την εξετάσουμε και με όρους κοινωνικής επιτάχυνσης ή επιβράδυνσης.

Αν περιοριστούμε στην εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι η επιβολή του lockdown και της κοινωνικής απόστασης αποτελεί σίγουρα ένα γεγονός επιβράδυνσης συγκριτικά με όσα ίσχυαν πριν. Το κλείσιμο όμως των σχολείων και των άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενεργοποίησε και επιτάχυνε την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος με ρυθμούς ασύλληπτα γοργούς. Έγινε δηλαδή μέσα σε χρόνο μηδέν κάτι που συνήθως απαιτούσε χρόνια και από τη μια μέρα στην άλλη άλλαξε η αισθητική της εκπαίδευσης. Σε μεγάλο βαθμό διευκολύνθηκε η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση από την ήδη συντελεσθείσα ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, προπομπό της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης και της τεχνητής νοημοσύνης όπου όλα θα είναι αλλιώς.

Ήδη έχει ξεκινήσει η συζήτηση, η οποία θα ενταθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον, γύρω από την εκπαίδευση, τις μορφές οργάνωσής της και το σχεδιασμό της διδακτικής επικοινωνίας, και γενικά τη φύση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Από τη μια μεριά ακούγονται ενθουσιώδεις φωνές για τις δυνατότητες που μας παρέχει η νέα τεχνολογία που όχι σπάνια δημιουργούν την εντύπωση ότι η ψηφιακή μεταφορά πληροφοριών λύνει αυτόματα και το πρόβλημα της μάθησης. Οι εμπειρίες όμως της κορωνοεποχής ενισχύουν τον σκεπτικισμό πολλών εκπαιδευτικών σχετικά με τις προβλέψεις ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση θα αντικατασταθεί από καθαρά διαδικτυακές προσεγγίσεις.

Είναι αδιαμφισβήτητες οι δυνατότητες που παρέχει η διαδικτυακή εκπαίδευση, ως συμπλήρωμα και διευκόλυνση σε περιπτώσεις ατόμων που για επαγγελματικούς, γεωγραφικούς ή άλλους λόγους δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σπουδές δια ζώσης. Οι φοιτητές και οι μαθητές, όμως, στη συντριπτική τους πλειοψηφία προκρίνουν την φυσική παρουσία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε εξάλλου ότι ένα μεγάλο μέρος όσων μαθαίνουμε σε μια οργανωμένη εκπαίδευση, είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης, που λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εκτός της τάξης.

Ελπίζω ότι η εμπειρία αυτή της κορωνοεποχής θα μας βοηθήσει να αναστοχαστούμε το ρόλο της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μαθησιακή διαδικασία. Διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος η εκπαιδευτική διαδικασία στην ψηφιακή της εκδοχή, διαμεσολαβημένη από τις οθόνες του

υπολογιστή μας ή του κινητού μας, όπου, στην καλύτερη περίπτωση, παρελαύνουν ομιλούμενες κεφαλές (talking heads), να καταλήξει σε ‘τηλεορασιοποίηση’ της παιδαγωγικής πράξης. Η χρήση των νέων τεχνολογικών εφαρμογών στη διαδικασία της μάθησης είναι η πραγματική παιδαγωγική πρόκληση της εποχής μας και θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, διαφορετικά ... ”any teacher that can be replaced by a computer deserves to be”!



Εισηγήσεις



Βιωματικά εργαστήρια



Συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας



Συμπόσια



Εισηγήσεις



Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1.

Συνεκπαίδευση, διαφορετικότητα, πολιτιστική ποικιλομορφία και ειδική αγωγή

SCHOOL OF AN AMPUTATED ARM AND EXCA-VATED EYE

Randjel Stosic, professor at the Academy of Professional Studies South Serbia,
Department of Professional Studies for Teachers Bujanovac,
s_arandjel@hotmail.com

Jasmina Jovic, professor at the Academy of Professional Studies South Serbia,
Department of Professional Studies for Teachers Bujanovac, jasmina1983@live.com

Aleksandra Jankovic, professor at the Academy of Professional Studies South
Serbia, Department of Professional Studies for Teachers Bujanovac,
aleksandra.j78gmail.com

Maja Filipovic, professor at the Academy of Professional Studies South Serbia,
Department of Professional Studies for Teachers Bujanovac,
maja.hello81@gmail.com

Περίληψη-Abstract

Εἰδὲ ὁ ὀφθαλμός σου ὁ δεξιὸς σκανδαλίζεισε, ἔξελε αὐτὸν καὶ βάλε ἀπὸ σοῦ· συμφέρει γάρ σοι ἵνα ἀπόληται ἐν τῶν μελῶν σου καὶ μὴ ὅλον τὸ σῶμα σου βληθῇ εἰς γέενναν. καὶ εἰ ἡ δεξιὰ σου χεὶρ σκανδαλίζεισε, ἔκκοψον αὐτήν καὶ βάλε ἀπὸ σοῦ· συμφέρει γάρ σοι ἵνα ἀπόληται ἐν τῶν μελῶν σου καὶ μὴ ὅλον τὸ σῶμά σου βληθῇ εἰς γέενναν. (Ματθ. 5, 29-30).

And if thy eye off end thee, pluck it out, and cast it from thee: for it is profitable for thee that one of thy members should perish, and not that thy whole body should be cast into hell. And if thy right hand off end thee, cut it off, and cast it from thee: for it is profitable for thee that one of thy members should perish, and not that thy whole body should be cast into hell (Matt. 5:29-30).

It isn't unusual to ask the question here what kind of God is saying such words? Something else is unusual, that a person who attends school, who finishes school with great distinction, does not hesitate to choose the path of passive performance, the absence of the habit of observation and conscious analysis of the observed? Why is the system programmed to renounce the mental and moral principles and interests of human life, but acknowledge the gross material instincts and needs?

Doesn't the school system "work on all sides of the human spirit, ennobling it and perfecting it"? Is there a school that provides such a monstrous educational program that it can be called a school of an amputated arm and an excavated eye?

Keywords: *education, school*

INTRODUCTION

Living on the threshold of the twenty-first century, a man is always faced with the same dilemma: where to find the meaning of life, where to discover the foundation and pillar and how to build what is called life? Futuristic projections predicted that man should live unbearably easily in the future. Today, in the age of "atomic technology and cave dark ethics", questions related to educational institutions are posed as vital and essential (Stosic 2018/2019).

We are growing up in a civilization of deep moral crisis that has strongly gripped modern society. We are witnessing the presence of decadence of the value system, crime, absence of tolerance, absolutization, hedonism, manifestations of disorder and aggression towards people and the entire living world. The great wars of our century along with ethnic conflicts in many parts of the world, violence, hunger, social injustice and environmental pollution call for the creation of a common moral consciousness, a common morality (Stosic 2018/2019).

Today, a child lives through the horrors of war, the horrors of poverty, insecurity, depression, and fear for the future. The paradox of our time is that we have bigger buildings but shorter nerves; wider roads but narrower perception; we buy more but we have less; we have bigger houses but smaller families; more diplomas and less reason; more information and less reason; we add years to life and not life to years; we are talking about peace in the world and war is in the soul, there are more and more pills that can cheer us up, make us numb or kill us.

SCHOOL AS AN INSTITUTION

One of the most urgent and crucial issues for the future of the society is the issue of education. The improvement and efficiency of the education system is to a large extent complicated by the complexity and silence of our time. Pluralism of cultural suggestions, environmental problems, the inability of an individual to dominate the field of their personal activity do not bypass the field of education. The concept of pluralism, complexity of life, and relativism of values do not help the maturation of personality and integration of young people. Inequality, institutional crisis, the creation of a new institutional injustice, the existence of the privileged and the less privileged, are all obstacles to education in creating a society with a human face. The result of this situation is the anonymous popularization of young people, their uncritical takeover of the products of today's cultural industry. They often passively accept the ideas and beliefs of groups or movements and become dogmatic, fundamentalists and indifferent. The school was and remains an educational institution and a need of civilization. As an organized community, it will best respond to the goal of education, which is based on the specific psychosomatic development of students, their needs and interests in building a free and proactive critical personality of dynamic understanding of life and the world (Brankovic, Mikanovic, 2011).

The goals and tasks of school set by the public are large and far-reaching. They can be looked at from two perspectives:

1. Tasks of school set by the culture of the state;
2. Requirements that must be met in terms of the subject of education (child), and its developmental capabilities.
 - Tasks of school set by the culture of the state - perceiving school as a kind of instant system, as a coffee machine (insert money, get the kind of coffee we want). Culture makes a request to school and waits for an answer: five lessons a day, five different subjects of attention in the morning and the same number of subjects of attention in the evening, ten impressions that are not connected and cannot be connected, possessing encyclopedic knowledge, etc.
 - Every child has their own inner mystery that is not available to any other person, personality. The child partially opens his interior to others in sequences. The movements of his body on the one hand reveal and at the same time hide the secret of the human personality (Stosic et al, 2017).

We ask the question: does the wind of freedom breathe in the school premises or is there a loneliness of knowledge and values? Is a school that looks bloodlessly solid impersonal or nutritious inside? Do the teaching "wires" go exclusively through a teacher or from everyone to everyone?

Protecting the student from external influence the school accepted the principle of passive learning, didactic formalism and didactic materialism. Using these principles it determines the level of teaching, spiritual and mental development, interests and forms of experience, the content of opinions, the feeling of will, and aims to find something that resembles a "normal student" (Jevtić, Stosić 2014).

The school of passive teaching is the complete opposite to the pedagogy of activities, the world of thought and the didactic basic attitude of the school of learning. The school of teaching sees only the material and not the student. The student is not required to be active, his life is not taken into account, his educational wishes are not known. The school of teaching has taken part in a race with a curriculum that kills the soul of the student and which cannot be won, the race that is at the expense of children's overall development. The school transfers teaching units to students by model of pure memory, regardless of their power of comprehension and degree of mental activity, therefore the superficially learned material for the school of teaching is spiritual strength which is taken as a measure of intellectual, aesthetic and moral development (Κογκούλης, 2003).

The school of teaching sees only its own existence, not the child's life. It sees and always keeps in the first place the importance of its own existence. It views its educational work as a function of life and human society and abides by its own laws that it created itself. Its forms are related to an obedient student, not an independent child. The grade of teaching is shown according to the measure of executive work. Didactic work is done only by the teacher, not the child. The activity shown by children is deceptive, they are passive receptive beings, without a tendency towards activity and action, a child's soul should undergo education and a didactic process (Stosic, 2012).

The school does not take into account different levels of education, educational development and preferences of its students, it does not take into consideration the individual rhythm of work of each

individual. It starts from the assumption that all students are the same. In formal didactic degrees, the school assumes that the acts of adoption are performed simultaneously by all students.

Didactic materialism

A school that transfers educational work by pure memory, regardless of the capacity of children, the degree of their mental affection, a school that is mostly governed by learning plans, is subject to didactic materialism. Unfortunately, even today, we cannot deny that the basic evil of our schools and our teaching is the excessive emphasis on educational material. The school believes that knowledge and education are the same thing and teaches that the one who knows is the educated one. The student is left to the school system of professional fields that are provided one next to the other. They are educated in professional fields, but lack the mutual connection between them. Therefore, they lack security in relation to life's tasks and order, they are not able to apply their isolated professional and school knowledge in increasingly complex life situations. Teaching materials in the minds of students are taught one by one like "unconnected islands", because taking the form of opinion from the rationally dissected world of adults contradicts students' experience and acquisition (Jevtić, Mikanović, 2012).

Didactic formalism

Didactic formalism is based on decimating the material content, practicing and strengthening the child's abilities is done with a small number of materials. The pedagogical-psychological understanding of didactic formalism, according to which a child, as an active being by nature tends only to exercise certain competences, is found in Gibbels' saying "strengthen and practise with a little appropriate material, the vocation is fulfilled if you are good at learning". Thus, the educational quality of the value of the content is underestimated, it becomes a "neutral content" with which the student is educated and exercises functional logical and intellectual competences. The creative powers of students, their spiritual and mental strength, observation and representation, memory and imagination, the ability to think and reason, emotional life and the life of the will become "automated" in group work that is based on the moment. The formation of scientific taste and capacity is done without unity with the reality of life. The school does not dare to step decisively into the everyday life of students, enlightening the life of students by simple educational principles of simplicity and didactic beauty (Stosic, 2011).

THE BASIS OF STUDENT SALVATION (PRINCIPLES)

Strengthening the school is a priority for every society. Teachers confirm that school serves as a defense to the stooping modern society, as a protection of students from negative behavior or exposure to social risks (Milivojevic, et, al. 2015). The school should help students build character principles that allow them to resist potential risks on their own.

The school of passive teaching, the school of didactic materialism and formalism, creates a student without experience, with mutilated and interrupted experiences that leave the soul barren, pulls it out from its being, from the principle of curiosity and deprives it of social existence (Jankovic, et. al. 2018/2019).

The implementation of the principle of "school close to life" is more important than all methodological guidelines for teaching close to life. As much as the school itself *Non scholae, sed*

vitae discimus, as its own educational impulse of its work, as much as it tries to stay close to life, the danger of school and teaching serving itself and its own significance decreases (Χατηδήμου, 2000). This principle of closeness of life leads the school institution to the point of the decision to make it a place of life for children, and not a place for blind teaching preparation. A school close to life recognizes the child as a being ready for activity and action. It encompasses the weak as well as the gifted students, uses the labor according to their abilities and assigns them the type of "active" students in the educational aspect, whose destiny destroys the austerity and evenness of the usual school class.

The principles of education that we find in modern pedagogical literature and which form the core, the pivot of school education of an individual are reduced to: a) the principle of expediency, b) the principle of activity, c) the principle of positive orientation, d) the principle of socialization, e) the principle of uniqueness f) the principle of adequacy and g) the principle of consistency.

The principle of expediency is characterized by the clarity of the goal and the organized orientation of the school. It requires connection, the unification of meaning and purpose, the overall shaping of personality. The development of personality traits requires planning and organizing conditions for the work and life of students, because students themselves are exposed to positive and negative factors that affect the development of personality. The principle of expediency aims to harmonize the egocentric stimuli of the student with social stimuli, so that the student himself realizes the reality of not only individual life, but the aspiration for social community, for the development of humane relations (Jevtic, 2012).

The principle of activity. Since the student strives to achieve educational procedures and behavior, the principle of activity emphasizes his activity in the process of adopting scientific norm and reflects in the connection of theory and practice, scientific thinking and concrete action (Graorac, 1995). The principle of activity is also called the principle of independence, because it invites the student to independently know the educational norms, it invites the student to act independently. Teachers are creators, not seekers of obedience, while students actively act in accordance with educational norms and categories, and are not just passive listeners (Jevtic, 2012).

The principle of positive orientation, basically contains finding positive personality characteristics and encouraging their development. The role of the teacher is to focus on everything that is positive and perfect, on everything that is ideal, to notice the positive qualities of a student and to build the student's orientation on them (Jevtic, 2012). This principle indicates that the educational process should be rich in examples (how to act in certain situations), because the same examples affect the creation of a difference between knowledge and information, the possibility of preserving the student's creative individuality. According to Popovic, a positive orientation is the application and realization of truthfulness in communication with other people, with family (Popovic, 1983).

The principle of socialization means respect for a person and a sense of altruism, respect for social life. The principle of socialization requires the educational shaping of students so that they voluntarily accept their social duties and develop their relationship with the community in the spirit of empathic discipline. The principle creates in students an interest in accepting the norm of the community, respecting and preserving social interests, but at the same time the student develops individually, he develops creative individual energies, therefore, the student becomes a subject who creatively acts on

society, but also energetically accepts the influence of society, dialectically unites his individual interests with the interests of the society (Jevtic, 2012). The principle of socialization has a great value according to Popovic, because the student overcomes his lower nature, his lower egocentric beliefs and passions. However, this principle does not mean that the student's personality completely abandons and forgets its sustainability and its development, because every sacrifice for others goes for the team to support human self-preservation and self-development. Therefore, neither the subject that gives nor the object that receives can be deprived of their independence and let destroy the person in them. (Popovic, 1983).

The principle of uniqueness emphasizes the possibility of accomplishing educational work by indicating trust. It helps the self-development of students, which is reflected in the critical approach of students to the external negative influences of the environment, as well as similar attitudes (Jevtic, 2012). A person must be able to critically assess the values of a certain ideology and to critically identify with certain ideas and ideals (Grandic, 2001). Popovic writes that this principle invites the student to be completely honest in the first place towards himself, to observe all his rudeness, arrogance, and self-sufficiency openly and strictly. Acquiring this principle is, according to the same author, very difficult, because all ugly deeds, ugly thoughts, feelings and actions do not require much effort, so the student quickly gets used to them, and it is difficult for him to see the ugliness of external influence, as well as his own interior and actions. The main side of the principle of uniqueness is that the student tries to present his self-criticism in all his works and actions, i.e. that his deeds have reasonable sincerity, that the intervention of reasonable sincerity can be recognized in his actions, and not that his deeds be the fruit of his needs, passions and habits (Popovic, 2007).

The principle of uniqueness is a requirement of self-criticism, consistent implementation of educational, abstract and creative procedures. The basic requirement of the principle is that the student should not be a figure and an automaton, but an original person. In all other cases where there is no intervention of self-criticism, there is a contradiction and confusion, a contrast between what is thought and what is done (Milivojevic, et, al. 2015). The condition for the existence of this principle in the student is his ability to immerse himself in the objective world, which is around him, as well as in the subjective one, the inner world within him, the knowledge of the human soul. Self-criticism requires the student to be careful and away from the evil, immoral path, it protects him from frivolous and various temptations, which he cannot take and endure. Therefore, according to Popovic, perfection is shown as the ability to predict the consequences (Popovic, 1923).

The principle of adequacy indicates the importance of the individual process of cognitive, aesthetic and moral education. The principle of adequacy tends towards setting every educational measure in accordance with the psychophysical development of the individual. The student is viewed as a unique and unrepeatable person who is called to act energetically, to develop and strengthen his self-knowledge. The principle gives security to actions, creates in a person the aspiration for something higher, and, in addition, influences the creation of personal independent belief (Jevtic, 2012).

The principle of consistency refers to setting requirements for consistent implementation of educational procedures, methods of work, measures, etc. The inconsistent attitude of a teacher, his hesitation in his educational work and educational shaping leads to a negative process of education. It is the duty of teachers to consistently create the unity of theory and deeds, to consistently direct

students to educational deeds, beliefs, principles and behavior, because consistency as a beautiful educational characteristic develops other components of personality (Krulj, et, al. 2002).

CONCLUSION

All the poverty in the life of the old school is known from the manifold lifeless, artificial and imposed ways of school passivity. Old school forces the student to live by fiction and presuppositions; cognitive and to a large extent social education is done for the most part on the basis of paper, on the basis of literal. The old school observes the student, taking a certain mechanical position, as an artificial individual, as an aggregate of its parts, and leaves no room for nurturing the social instinct and forming the student. It consciously isolates the individual student into the passive listener of the teacher's word of command, the destiny of the student becomes boring and scant uniformity of the usual school work. The teacher looks like a nasty path of scandal without an end goal who causes disappointment and discouragement of students.

The school that strives for the activities of students becomes the school of life; it is characterized by the creation and life of work. It carries the character of living and formed principles of educational work in a new spirit, it takes the voice of students seriously, it allows the expression of doubts and different opinions.

So, the new school does not save magically, does not cure magically from didactic fears, laziness and nonsense, it does not fill personal gaps and mutilations. It gives us power and awakens the student in those fields in which he is asleep and where he escapes from naked direct contact with life.

REFERENCES

- Branković, D., Mikanović, B. (2011). Emancipatorsko vaspitanje - osnov razvoja partnerskih odnosa u nastavi. *Pedagoška stvarnost*, br. 7-8, 581-595. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Grandić, R. (2001). *Prilozi estetskom vaspitanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Graorac, I. (1995). *Vaspitanje i komunikacija*. Novi Sad: Matica srpska.
- Janković, A, Jović J, Stošić, R. (2018/2019). Primena Konvencije Ujedinjenih Nacija o pravima deteta u Republici Srbiji. *Zbornik radova*, 4/5. Bujanovac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija Gnjilane-Bujanovac, 175-186.
- Jevtić, B. (2012). *Pedagogija moralnosti*. Niš: Filozofski fakultet. Jevtić, B., Mikanović, B. (2012). *Interkulturalnost u očima nastavnika - problemi i perspective. Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 139-150
- Jevtić, B., Stosić, R. (2014). Η επάνοδος του μαθήματος των θρησκευτικών στην σέρβικη εκπαίδευση. *Θεολογία αριθ. 3*, 225-245. Αθήνα: Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Jevtic, B., Stosic, R. (2015). Ο εκπαιδευτικός ως βασικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας. *Καινοτομές Εφαρμογές στην Διδακτική Πράξη, Πρακτικά εργασιών (1ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής)*. Δράμα, 322-325.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των θρησκευτικών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Krulj, R., Kačapor, S., Kulić, R. (2002). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Milivojevic, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T., Kozuh, B. (2015). *Mala knjiga za velike roditelje*. Novi Sad: Psiholipolis Institut.
- Popović, J. (1923). O duhu vremene. Hrišćanski život, 4. Sremski Karlovci, 145-150.
- Popović, J. (1983). Tumačenje poslanica Prve i Druge Korinćanima svetog apostola Pavla. Beograd: Manastir Čelije.
- Popović, J. (2007). Setve i žetve. Valjevo: Naslednici Oca Justina i Manastir Čelije. [Napominjemo da se na prvoj strani navodi kao mesto izdavanja Beograd].
- Stošić, R. (2011). Nastavnik verske nastave i društveno zlo. Vaspitanje za humane odnose problemi i perspektive. Niš: Filozofski fakultet, 554-549. Стошић, Р. (2012). Οι σκοποί και στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Црквене студије*, 9. Ниш: Центар за црквене студије, 515-526.
- Stosic R, Maja Mladenovic, Stoilkovic C. (2017). Διδακτέα ύλη του μαθήματος των θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο στην Σερβία» (κριτική προσέγγιση). *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαιδευτικής* ISSN: 2241-4665, (Online). Αθήνα: VIPAPHARM.
- Stošić, R. (2018/2019). Moral oprastanja kod dece (pedagoški pristup dr Justina Popovića). *Zbornik radova*, 4/5. Bujanovac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija Gnjlane-Bujanovac, 119-130. Χατηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΝΟΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ

Σοφία Στάμου, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας Ιονίου
Πανεπιστημίου

Μέμα Σκουφούλα, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας
Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε για πρώτη φορά τη βιβλιοθήκη του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Συγκεκριμένα, περιγράφουμε την προσέγγιση που υιοθέτησε μια ομάδα εθελοντών βιβλιοθηκονόμων ώστε να οργανώσει το υλικό της βιβλιοθήκης και να το μετατρέψει από απλή συλλογή τεκμηρίων σε μια λειτουργική βιβλιοθήκη, πλήρως συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία που προσφέρει γνώση, διέξοδο και πιθανόν μια συνθήκη ελευθερίας στους κρατούμενους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση περιγράφουμε την προσέγγιση που ακολουθήσαμε για την οργάνωση του υλικού της βιβλιοθήκης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Επιπλέον, αναδεικνύουμε τις προκλήσεις που εγείρει η δημιουργία και η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής βιβλιοθήκης που στεγάζεται και λειτουργεί «έγκλειστη» σε περιβάλλον υψίστης ασφαλείας (φυλακές β' τύπου). Σκοπός της ανακοίνωσης είναι αφενός να υπογραμμίσει τις ιδιαιτερότητες που συνεπάγεται ένα τέτοιο εγχείρημα και αφετέρου να καταδείξει την αμφίδρομη (αν και στην προκειμένη περίπτωση απρόσωπη) σχέση μεταξύ των δημιουργών και των χρηστών της βιβλιοθήκης αυτής.

Το ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας ιδρύθηκε το 2017 και αποτελεί το μοναδικό σχολείο που λειτουργεί σε φυλακές β' τύπου στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου προβλέπεται και η λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης για την οποία ωστόσο –λόγω πρακτικών ζητημάτων– δεν υπάρχει ξεχωριστή μέριμνα για τη στελέχωση και λειτουργία της. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί και πρωτίστως ο διευθυντής του σχολείου, πάντα σε συνεργασία με τη διεύθυνση της φυλακής, έχουν την αποκλειστική ευθύνη (ενδεχομένως και πρωτοβουλία) για το καθεστώς που διέπει τη λειτουργία της βιβλιοθήκης. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο διευθυντής του ΣΔΕ φυλακών απευθύνθηκε στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας (TABM) ζητώντας την αρωγή φοιτητών και διδασκόντων ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά η σχολική βιβλιοθήκη. Η πρόσκληση αυτή βρήκε

ανταπόκριση και από τον Νοέμβριο του 2018 ξεκίνησε η συνεργασία των δύο φορέων, έχοντας την υποστήριξη του διευθυντή των φυλακών, ο οποίος μερίμνησε για τη χορήγηση, από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, άδειας εισόδου και εργασίας στα μέλη της ομάδας εργασίας που συγκροτήθηκε από το TABM.

Πρωταρχικό ζητούμενο της συνεργασίας αυτής ήταν η καταγραφή του υλικού που έχει συγκεντρωθεί (κυρίως από δωρεές) για τη σχολική βιβλιοθήκη και στη συνέχεια η οργάνωσή του, ώστε να είναι χρήσιμο για τους μαθητές-κρατούμενους και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι έξι εθελοντές φοιτητές βιβλιοθηκονομίας που προσφέρθηκαν να εκπονήσουν αυτή την εργασία έπρεπε να λάβουν υπόψη τα ακόλουθα ιδιαίτερα ζητήματα:

(α) στο σχολείο λειτουργούν δύο τάξεις (Α και Β) με 15 και 17 μαθητές αντίστοιχα. Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρουσιάζει υψηλή ετερογένεια καθώς πρόκειται για κρατούμενους διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, διαφορετικής εθνικότητας και άρα με διαφορετική μητρική γλώσσα και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναφορικά με τη γλώσσα, υπογραμμίζουμε πως η πλειοψηφία των μαθητών είναι αλλοδαποί, προερχόμενοι από χώρες όπως Πακιστάν, Ρωσία, Ρουμανία, Αφγανιστάν, στις μητρικές γλώσσες των οποίων είναι δύσκολο να βρεθούν σχολικά βιβλία.

(β) οι μαθητές του σχολείου φοιτούν σε αυτό υπό ιδιαίτερες ψυχολογικές και συναισθηματικές συνθήκες καθώς ο μακροχρόνιος εγκλεισμός συνεπάγεται εύθραυστες ισορροπίες που πρέπει να εδραιωθούν τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τούτο, σε συνδυασμό με τα κίνητρα φοίτησης κάθε μαθητή, καθιστά το έργο του βιβλιοθηκονόμου πιο απαιτητικό καθώς οφείλει να φροντίσει ώστε το υλικό της βιβλιοθήκης να ανταποκρίνεται στο γνωστικό υπόβαθρο, στις μαθησιακές ανάγκες, στο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης αλλά και στην ανάγκη των μαθητών για ψυχαγωγία. Παράλληλα, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί *εργαλείο* για τον εκπαιδευτικό και ως τέτοιο θα πρέπει να του παρέχει (μέσω του υλικού της) τις αφορμές, την υποστήριξη και τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών στη διδακτική πράξη.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η ομάδα των βιβλιοθηκονόμων που οργανώνουν τη σχολική βιβλιοθήκη αποτελείται από εθελοντές προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, θέτει μια ακόμη πρόκληση: πώς θα συνεργαστούν οι φοιτητές με το προσωπικό του σχολείου υπό χωρο-χρονικούς περιορισμούς, χωρίς επικοινωνία με τον έξω κόσμο (χωρίς διαδίκτυο / χρήση κινητού) και υπό το βάρος της ευθύνης που ανέλαβαν; Όλα τα παραπάνω ζητήματα σε συνδυασμό με παραδείγματα καθημερινότητας στη σχολική βιβλιοθήκη των φυλακών Κέρκυρας αναπτύσσονται στις ενότητες που ακολουθούν.

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Πλήθος ερευνών έχουν διενεργηθεί αναφορικά με τη λειτουργία βιβλιοθηκών σε σωφρονιστικά ιδρύματα πολλών χωρών όπως Η.Π.Α., Καναδάς, Αγγλία (Wilkins 1977; Clark 1983; Curryetal., 2003; Whiteetal., 2006; Moselle, 2007). Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των βιβλιοθηκών στα καταστήματα κράτησης καθώς παρέχουν εκπαίδευση και στηρίζουν την επανένταξη των κρατουμένων. Ως αποτέλεσμα, σε πολλές χώρες του εξωτερικού τα σωφρονιστικά ιδρύματα διαθέτουν πλήρως λειτουργικές και στελεχωμένες βιβλιοθήκες, το ρόλο και τη λειτουργία

των οποίων διέπει σχετική νομοθεσία. Κι ενώ στην ελληνική νομοθεσία ο Σωφρονιστικός Κώδικας⁷ προβλέπει τη λειτουργία βιβλιοθηκών σε καταστήματα κράτησης, στην πράξη η βιβλιοθήκη δεν υφίσταται ως θεσμός καθώς δεν απασχολεί ειδικό προσωπικό, δε χρηματοδοτείται και δεν διαθέτει πολιτική λειτουργίας, ούτε καν δικό της χώρο μέσα στο σωφρονιστικό ίδρυμα.

Η πρώτη έρευνα που διενεργήθηκε στις βιβλιοθήκες των ελληνικών φυλακών είναι από την Βατοπούλου (1994), η οποία επικεντρώθηκε στο ρόλο του βιβλιοθηκονόμου, ενώ η πρώτη περιγραφή βιβλιοθήκης σε σωφρονιστικό ίδρυμα της Ελλάδας γίνεται από την Οικονομοπούλου (1995) και αφορά στη βιβλιοθήκη του Καταστήματος Κράτησης Νέων Κασσαβέτειας Βόλου. Πολύ αργότερα, ο Σχίζας (2013) διερεύνησε την κατάσταση των αγροτικών σωφρονιστικών ιδρυμάτων της χώρας και διαπίστωσε την εμφανή απουσία χρηματοδότησης και βιβλιοθηκονόμων. Τέλος, οι Βιλλιώτη και Βασιλακάκη (2015) διερεύνησαν την κατάσταση των βιβλιοθηκών στα σωφρονιστικά ιδρύματα της Ελλάδας και διαπίστωσαν ότι αυτές λειτουργούν υποτυπωδώς και αρκούνται στο να διαθέτουν έντυπο υλικό στους χρήστες-κρατούμενους, δίχως την παροχή υπηρεσιών πρόσβασης στη γνώση.

Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΣΔΕ ΣΤΟ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ

Παράλληλα με τη λειτουργία του ΣΔΕ στο Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας άρχισε να λειτουργεί σ' αυτό σχολική βιβλιοθήκη. Όπως και για όλες τις σχολικές βιβλιοθήκες, έτσι και γι' αυτήν σκοπός της είναι –μεταξύ άλλων- ν' αποτελέσει εργαλείο εμπλουτισμού και επέκτασης του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ, ενώ παράλληλα να λειτουργεί ως χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης για την επεξεργασία και διακίνηση της γνώσης. Στην πράξη όμως, και ανεξάρτητα απ' ότι προβλέπει η ελληνική νομοθεσία⁸, η σχολική βιβλιοθήκη σε κατάστημα κράτησης δεν υφίσταται ως θεσμός, σε αντίθεση με άλλες χώρες του εξωτερικού, π.χ. Η.Π.Α, Αγγλία, Καναδάς, Γαλλία, Γερμανία. Μπορούμε να μιλάμε για συλλογή βιβλίων όχι όμως και για βιβλιοθήκη καθώς δε χρησιμοποιείται κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο καταλογογράφησης, ούτε σύστημα ταξινόμησης των τεκμηρίων, δεν προβλέπεται η στελέχωσή της με ειδικό προσωπικό, ούτε και διαθέτει κανονισμό λειτουργίας.

Σήμερα, η βιβλιοθήκη του ΣΔΕ λειτουργεί εντός του χώρου του σχολείου της φυλακής και διαθέτει τον απαιτούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό⁹ που προβλέπεται από τη νομοθεσία και υπαγορεύεται από τη βιβλιοθηκονομικές πρακτικές. Η συλλογή των τεκμηρίων που φιλοξενεί ανέρχεται σε 1.158 τίτλους βιβλίων και περιοδικών, η πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από δωρεές δημόσιων, ιδιωτικών φορέων και ιδιωτών. Ως προς τη θεματολογία τους τα τεκμήρια καλύπτουν περιοχές όπως λογοτεχνία, λεξικά, περιβάλλον, πληροφορική, περιοδικά ποικίλης ύλης, κ.α., ενώ ως προς τις γλώσσες καλύπτουν κυρίως την ελληνική, την αλβανική και την αγγλική.

Τα τεκμήρια αρχικά τοποθετήθηκαν στα ράφια από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου χωρίς καμία συστηματική οργάνωση, ελλείπει ανθρώπινου δυναμικού, και χωρίς την προγενέστερη καταγραφή και οργάνωσή τους. Επιπλέον, ελλείπει πόρων και χρόνου δεν συντελέστηκε ουσιαστικός έλεγχος καταλληλότητας του υλικού για το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τους στόχους που καλείται να εξυπηρετήσει. Επιπλέον, δεδομένου ότι η σχολική βιβλιοθήκη δε

⁷Ν. 2776/99 Σωφρονιστικός Κώδικας (ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999).

⁸Αριθ. Πρωτ. Φ14/22511/Δ1/9-2-2018 (ΦΕΚ Β' 688/28-2-2018) Υπουργική Απόφαση.

⁹Ο εξοπλισμός του χώρου της βιβλιοθήκης (ράφια, πάγκοι) κατασκευάστηκαν από κρατούμενους στο ξυλουργείο των φυλακών ενώ τα έπιπλα είναι δωρεά του PaulEfremidis από την Ολλανδία.

διαθέτει εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, απουσιάζει οποιαδήποτε πολιτική προσκτήσεων και αυτή επαφίεται αποκλειστικά σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα βιβλία που δίνονται στη βιβλιοθήκη να παραμένουν για πολύ καιρό αναξιοποίητα σε κούτες έως ότου το επιτρέψουν οι ρυθμοί της καθημερινότητας να φυλλομετρηθούν, να τοποθετηθούν στα ράφια και να διατεθούν στους μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τέλος, ακόμη κι όσα τεκμήρια φτάσουν στα ράφια της βιβλιοθήκης δεν έχουν απαραίτητα περάσει την απαιτούμενη αξιολόγηση για την καταληπτότητα και τη χρησιμότητα του περιεχομένου τους στη διδακτική πράξη.

Αποτιμώντας όλα τα παραπάνω και ορμώντας από την πεποίθηση ότι μια λειτουργική βιβλιοθήκη προωθεί την αυτομόρφωση και την ομαλή επανένταξη των κρατούμενων, ο διευθυντής του ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης ζήτησε την αρωγή του Τμήματος Αρχαιονομίας Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας (TABM) του Ιονίου Πανεπιστημίου για την οργάνωση του υλικού της βιβλιοθήκης. Το αίτημα βρήκε ανταπόκριση και συστάθηκε ομάδα εργασίας, αποτελούμενη από ένα μέλος ΔΕΠ και έξι προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, η οποία ανέλαβε το έργο οργάνωσης της βιβλιοθήκης. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται: η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το σκοπό αυτό, οι δυσκολίες που ανέκυψαν, οι λύσεις που προτάθηκαν και η πρόοδος των εργασιών.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΤΟΥ ΣΔΕ ΣΤΟ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ

Για την οργάνωση της συλλογής της βιβλιοθήκης του ΣΔΕ ακολουθήσαμε τις υποδείξεις του κανονισμού λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών και συγκεκριμένα τις προϋποθέσεις το υλικό να συνάδει με τις πληροφοριακές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα και τις επιλογές τους. Σ’ αυτά τα προαπαιτούμενα προστέθηκαν κι εκείνα της καταληπτότητας και καταλληλότητας του περιεχομένου τους, δηλαδή το περιεχόμενό τους να είναι εύληπτο από τους μαθητές-κρατούμενους, σε γλώσσα που να κατανοούν και απ’ όπου απουσιάζουν βίαιες, σεξουαλικές ή προσηλυτιστικές αναφορές. Με γνώμονα τις προδιαγραφές αυτές ξεκίνησε η καταγραφή του υλικού και η παράλληλη δημιουργία του καταλόγου της συλλογής. Για την καταλογογράφηση υιοθετήσαμε τους διεθνείς κανόνες AACR2¹⁰ με μορφή UNIMARC, απ’ όπου αντλήσαμε τα πεδία περιγραφικής καταλογογράφησης συμπληρώνοντάς τα με εκείνα της γλώσσας, του είδους και του επιπέδου κατανόησης, προκειμένου να διευκολυνθεί η περιήγηση και αναζήτηση πληροφορίας στα τεκμήρια της βιβλιοθήκης. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα πεδία περιγραφικής καταλογογράφησης που χρησιμοποιήσαμε και τα οποία προέκυψαν αφενός εξ’ όσων επιτάσσει η βιβλιογραφία και αφετέρου από τις ανάγκες των μαθητών όπως αυτές μας μεταφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους.

Πεδία περιγραφής	Διευκρινίσεις / Οδηγίες συμπλήρωσης
Ταξιθετικός αριθμός (υβριδικός)	Μοναδικός αριθμός για κάθε τεκμήριο που υποδηλώνει τη βιβλιοθήκη (B) και το ράφι (P) όπου είναι τοποθετημένο (π.χ., το B1-P5 διαβάζεται ως πρώτη βιβλιοθήκη, πέμπτο ράφι).
Τίτλος	Ο τίτλος και ο υπότιτλος (αν υπάρχει) του τεκμηρίου όπως αναγράφεται σε αυτό.

¹⁰Anglo-American Cataloguing Rules διαθέσιμο στο www.aacr2.org και www.ifla.org

Συγγραφέας	Τα ονόματα των δημιουργών του έργου με τη σειρά και όπως αναγράφονται σε αυτό.
Εκδότης / έτος έκδοσης	Εκδοτικός οίκος και χρόνος έκδοσης (όπου υπάρχει).
Σειρά / τόμος /τεύχος	(αφορά σε περιοδικές εκδόσεις)
ISBN	Το ISBN ή το ISSN αν πρόκειται για σειρά
Γλώσσα	(μένει κενό μόνο στην περίπτωση πλήρως εικονογραφημένου έργου)
Είδος /κατηγορία	Σχολικό βιβλίο / εγχειρίδιο / βοήθημα /λεξικό / εγκυκλοπαίδεια /περιοδικό /λογοτεχνία /ελεύθερος χρόνος
Επίπεδο κατανόησης	Εύκολο /μέτριας δυσκολίας /δύσκολο
Σελίδες /εικονογράφηση	Αριθμός σελίδων και αν υπάρχει εικονογράφηση
Περίληψη	Σύνοψη περιεχομένου
Σημειώσεις	Σύνδεση τεκμηρίου με τα διδασκόμενα μαθήματα /άλλες γενικές πληροφορίες για το περιεχόμενο ή τα δημιουργό του

Πίνακας 1: Τα πεδία περιγραφικής καταλογογράφησης των τεκμηρίων.

Όπως αποτυπώνονται και στον Πίνακα τα πεδία περιγραφής περιλαμβάνουν για κάθε τεκμήριο έναν μοναδικό (υβριδικό) ταξιθετικό αριθμό, πληροφορίες για τον τίτλο, τους δημιουργούς και την έκδοση του τεκμηρίου, τη φυσική του περιγραφή, τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο, το είδος του, το βαθμό καταληπτότητάς του, την περίληψη του περιεχομένου του (την οποία συνέταξαν οι βιβλιοθηκονόμοι της ομάδας) και σημειώσεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και αφορούν σε υποδείξεις για τη συσχέτιση του τεκμηρίου με τα διδασκόμενα μαθήματα ή άλλες γενικές πληροφορίες. Οι παραπάνω περιγραφές περιλαμβάνονται στον ψηφιακό κατάλογο της βιβλιοθήκης και καθεμία από αυτές έχει αναγραφεί σε ειδικά καρτελάκια που επικολλήθηκαν ως συνοδευτικό υλικό στο αντίστοιχα τεκμήρια ώστε να παρέχουν άμεσα βασικές πληροφορίες γι’ αυτά.

Κατά την καταγραφή του υλικού διαπιστώσαμε τα ακόλουθα. Σημαντικός αριθμός των βιβλίων της συλλογής είναι ουσιαστικά χρήσιμος και κατάλληλος για τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου. Μεταξύ του χρήσιμου υλικού συγκαταλέγονται σχολικά βοηθήματα γραμματικής και συντακτικού, λεξικά και τεύχη περιοδικών (κυρίως της σειράς National Geographic), για τα οποία οι κρατούμενοι επιδεικνύουν ιδιαίτερη προτίμηση καθώς μέσω της εικονογράφησης τους προσφέρουν εικόνες από τον έξω κόσμο και διέξοδο από τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν. Λίγα τεκμήρια της συλλογής κρίθηκαν ακατάλληλα (κυρίως έργα λογοτεχνίας) διότι είτε είναι δυσνόητα για το επίπεδο γλωσσομάθειας των κρατούμενων είτε δεν μπορεί να συσχετιστεί το περιεχόμενό τους με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τέτοιο παράδειγμα είναι η *Εγκυκλοπαίδεια της Γυναίκας* με την επισημάνση ότι πρόκειται για ανδρικές φυλακές. Ακόμη διαπιστώσαμε την έλλειψη βιβλίων σε γλώσσες που κατανοούν οι κρατούμενοι όπως Φαρσί, Ρωσικά, Ρουμάνικα, κα. Το υλικό που επισημάνθηκε ως ακατάλληλο για τη σχολική βιβλιοθήκη μεταφέρθηκε (έπειτα από συνεννόηση με το προσωπικό του σχολείου) εκτός της βιβλιοθήκης και σε μεταγενέστερο στάδιο θα αξιολογηθεί περαιτέρω για πιθανή αξιοποίησή του από τη βιβλιοθήκη της φυλακής. Τονίζουμε ότι η εργασία μας περιορίζεται στη σχολική βιβλιοθήκη του ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης και όχι στην *κεντρική* βιβλιοθήκη της φυλακής. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζουμε στατιστικά στοιχεία για το υλικό που φιλοξενεί η σχολική βιβλιοθήκη του ΣΔΕ, όπως αυτά προέκυψαν έπειτα από την καταγραφή του υλικού της.

ΓΛΩΣΣΑ		ΕΙΔΟΣ /ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		Καταληπτότητα	
Ελληνικά	71,44 %	Σχολικά εγχειρίδια /βοηθήματα	46%	Εύκολο	87,4 %
Αγγλικά	19,5%	Λεξικά /εγκυκλοπαίδειες	9,6%	Μέτριας δυσκολίας	7,8%
Αλβανικά	7,2%	Γενικής παιδείας	10,2%	Δύσκολο	4,8%
Ρουμάνικα	1,2%	Λογοτεχνία	1,5%		
Ιταλικά	0,66%	Ταξιδιωτικοί οδηγοί	12,6%		
		Περιοδικά	6,9%		
		Ιστορία	4,2%		
		Τέχνη	9%		

Πίνακας 2: Στατιστικά για τα τεκμήρια της σχολικής βιβλιοθήκης του ΣΔΕ.

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή του υλικού και αφού δημιουργήσαμε τον κατάλογο της σχολικής βιβλιοθήκης περάσαμε στο δεύτερο στάδιο της εργασίας μας που αφορά στην ταξινόμησή του, η οποία έγινε με τη χρήση του διεθνούς συστήματος ταξινόμησης Dewey¹¹. Έχοντας καταγράψει και ταξινομήσει το υλικό της βιβλιοθήκης υποδείξαμε στο προσωπικό του σχολείου τον τρόπο χρήσης των συστημάτων που χρησιμοποιήσαμε και δώσαμε αναλυτικές οδηγίες γι’ αυτά. Επόμενο στάδιο της συνεργασίας μας είναι ο αυτοματισμός της σχολικής βιβλιοθήκης στον οποίο θα αναφερθούμε μελλοντικά καθώς το έργο αυτό μόλις ξεκίνησε.

Η Απελευθερωτική Επίδραση της Έγκλειστης Σχολικής Βιβλιοθήκης.

Έναν χρόνο μετά την έναρξη των εργασιών της ομάδας βιβλιοθηκονόμων, η σχολική βιβλιοθήκη του ΣΔΕ των φυλακών είναι πλήρως λειτουργική και συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την εργασία μας είχαμε αρωγούς και πολύτιμους βοηθούς τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι μας έδιναν πληροφορίες, για τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, για το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, για τους μαθησιακούς στόχους των διδασκόμενων μαθημάτων, κα. Τα οφέλη από τη σύμπραξη των δύο ομάδων είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Το ΣΔΕ της φυλακής δεν διαθέτει μόνο μια λειτουργική σχολική βιβλιοθήκη αλλά και μια φωνή στην ακαδημαϊκή κοινότητα για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ήδη εξετάζεται μέσω της Ακαδημαϊκής Βιβλιοθήκης και του Τμήματος Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου η δυνατότητα δωρεάς ξενόγλωσσων βιβλίων σχολικού επιπέδου στις μητρικές γλώσσες των κρατουμένων.

Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές βιβλιοθηκονομίας του TABM που υλοποίησαν το εγχείρημα αποκόμισαν μια πολύτιμη εμπειρία καθώς κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη και μάλιστα υπό αντίξοες συνθήκες. Δεδομένου ότι η σχολική βιβλιοθήκη στεγάζεται εντός των

¹¹ Dewey Decimal Classification (<http://ereader.ekt.gr/books/lgxq/#p=38>)
<http://dewey.org/webdewey/login/login.html>)

αιθουσών του σχολείου είναι κι αυτή χώρος κράτησης. Τούτο σημαίνει ότι πέραν της ειδικής άδειας εισόδου και των ελέγχων που απαιτούνται για την πρόσβαση σε αυτή, οι φοιτητές δεν είχαν καμία επικοινωνία με τον έξω κόσμο (κατοχή τηλεφώνου, πρόσβαση στο διαδίκτυο) κατά την εκπόνηση της εργασίας τους, ενώ υλοποιούσαν το έργο τους σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Με την πάροδο του χρόνου δημιουργήθηκε μια αμφίδρομη, αν και απρόσωπη, σχέση μεταξύ κρατούμενων και φοιτητών, καθώς οι κρατούμενοι έβλεπαν καθημερινά τη βιβλιοθήκη του σχολείου τους να αλλάζει και να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος με τον έξω κόσμο (οι φοιτητές άφηναν σημειώματα με οδηγίες προς μαθητές και εκπαιδευτικούς για τη διάταξη των βιβλίων στα ράφια ή σημειώματα για την πρόοδο της εργασίας τους) ενώ οι φοιτητές έκαμψαν τους όποιους ηθικούς ενδοιασμούς μπορεί να είχαν και διαπίστωσαν στην πιο ακραία τους έκφραση τον ανθρωποκεντρικό ρόλο και την κοινωνική προσφορά της επιστήμης τους, της βιβλιοθηκονομίας, στη διαφύλαξη και διάδοση της γνώσης. Μιας γνώσης που σώζει ψυχές!

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σο άρθρο αυτό παρουσιάσαμε τη συλλογή της σχολικής βιβλιοθήκης του ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας και περιγράψαμε την τρόπο με τον οποίο εργάστηκε μια ομάδα εθελοντών βιβλιοθηκονόμων του Ιονίου Πανεπιστημίου ώστε να μετατραπεί η συλλογή αυτή σε πλήρως λειτουργική βιβλιοθήκη. Μέσω της εργασίας μας καταδείξαμε τις προκλήσεις του εγχειρήματος και επισημάναμε τις ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εν λόγω βιβλιοθήκη αλλά και γενικότερα οι σχολικές βιβλιοθήκες των σωφρονιστικών ιδρυμάτων της Ελλάδας, όπως προκύπτει και από ανάλογες μελέτες. Μεταξύ των βασικών προβλημάτων είναι η απουσία βιβλιοθηκονόμου και πολιτικής λειτουργίας της βιβλιοθήκης, στοιχεία που οδηγούν αντίστοιχα στον χαμηλό συσχετισμό της βιβλιοθήκης με την εκπαίδευση των κρατούμενων καθώς και στην αδυναμία εμπλουτισμού της συλλογής με τα κατάλληλα τεκμήρια.

Στην παρούσα φάση και έχοντας ολοκληρώσει το πρώτο στάδιο της εργασίας μας, κινούμαστε προς την επίτευξη των παρακάτω στόχων: α) να εκπαιδύσουμε το προσωπικό του ΣΔΕ του Καταστήματος Κράτησης ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται το υλικό της σχολικής βιβλιοθήκης και να το ενσωματώσει στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης, β) να συνδράμουμε στον αυτοματισμό της σχολικής βιβλιοθήκης και να ενισχύσουμε τη δυνατότητα συνεργασίας της με τη δημόσια βιβλιοθήκη της πόλης και γ) να διοργανώσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα και πολιτιστικές δράσεις με αφορμή τη σχολική βιβλιοθήκη των φυλακών ώστε να ευαισθητοποιήσουμε την τοπική κοινωνία και να υπογραμμίσουμε τα οφέλη της αυτομόρφωσης για τους κρατούμενους.

Τέλος, προτείνουμε τη λειτουργία αναγνωστηρίου και τη σύσταση ομάδων ανάγνωσης εντός του χώρου της βιβλιοθήκης και εκτός των ωρών λειτουργίας του σχολείου καθώς και την πρόσβαση στη βιβλιοθήκη σε αναλφάβητους κρατούμενους που δεν φοιτούν στο σχολείο. Είναι προφανές πως για να υλοποιηθούν τα παραπάνω απαιτείται καλύτερη στελέχωση του σωφρονιστικού ιδρύματος με ειδικό προσωπικό αλλά και η χρηματοδότηση της βιβλιοθήκης του ΣΔΕ ώστε να μπορέσει μελλοντικά να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να επιτελέσει το ρόλο της στο ακέραιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Clark, Robert L., J. (1983). Political factors Influencing Library Involvement in Adult Learning. *Library Trends*, 31(4), 655-668.

- Curry, A., Wolf, K., Boutilier, S., Chan, H. (2003). Canadian Federal Prison Libraries: A National Survey. *Journal of Librarianship & Information Science*, 35(3), 141-152.
- Moselle, T. (2007). *Prison Service Librarians: Changing Roles ... Clanging Information Needs? A Study of the Impact of the 2005 Offender Library Learning & Information Specification on the Information Needs of Prison Service Librarians*. London: City University.2
- White, R., Halsey, K., Martin, K., Jones, M. (2006). *Implementation of the New Prison Library Specification*. National Foundation for Educational Research: Research Report 748.
- Wilkins, B. (1977). The Correctional Facility Library: History & Standards. *Library Trends*, 26(1), 119-124.
- Βατοπούλου, Μ. (1994). Βιβλιοθήκη σε Φυλακή και Κινητή Βιβλιοθήκη. *Βιβλιοθήκες και Πληροφόρηση*, 10-11(7-8), 5.
- Βιλλιώτη Ε., Βασιλακάκη Ε. (2015). Οι Βιβλιοθήκες των Σωφρονιστικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα. *Hellenic Academic Libraries Journal* (1)37-52.
- Οικονομοπούλου, Χ. (1995). Βιβλιοθήκη στη φυλακή: Πολιτιστική παρέμβαση και θεραπεία περιβάλλοντος - Δημιουργία βιβλιοθήκης στην Κασσαβέτεια. *Βιβλιοθήκες και Πληροφόρηση*, 13(12), 2.
- Σχίζας, Π. (2013). *Αγροτικές φυλακές (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κυριακή Ραφτοπούλου, Phd, Teacher of primary education

Περίληψη

Η ποιότητα στην εκπαίδευση στοχεύει στη συνεχή βελτίωση, με την αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού, και την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αποβλέπει στην εκπλήρωση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, στην ανάθεση ευθυνών στους μαθητές στην ομαδική εργασία, αλλά και στην εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθητή του οποίου η προσωπική προσπάθεια αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται. Αυτό του δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και ελευθερίας που συνεπικουρεί και προκαλεί τη δημιουργικότητα και τη λήψη πρωτοβουλιών με στόχο τη συνεχή βελτίωση ως αποτέλεσμα συνεργασίας δασκάλων και μαθητών. Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους.

Summary

Quality in education aims at continuous improvement by exploiting the available human resources in order to achieve high educational services. It aims to fulfill the expectations of pupils and parents, to assign responsibilities to the students in teamwork, but to the individualized approach of each pupil whose personal effort is recognized and rewarded, and for that It creates a sense of security and freedom that assists and provokes creativity and initiatives aimed at continuous improvement as a result of collaboration between teachers and pupils. Using this document improving the quality of the education provided is achieved by involving all involved in the educational process and is the result of many factors that constantly interact with each other.

Εισαγωγή

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Σε κοινοτικό επίπεδο η ποιότητα ήταν εμφανής ως έννοια στα Κείμενα των θεσμικών οργάνων (Συμβουλίου και Επιτροπής) από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η έννοια της ποιότητας στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των βαθμίδων αποτελούσε ανέκαθεν διατυπωμένο στόχο και προτεραιότητα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι πρωτοπόρες χώρες στην Δυτική Ευρώπη, γύρω στα 1985, υπήρξαν το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία και η Ολλανδία. Η Δανία ήταν η πρώτη χώρα που ακολούθησε (1990) και στη συνέχεια το «κίνημα ποιότητας» ξαπλώθηκε στην υπόλοιπη Δυτική Ευρώπη με διαφορετικά κίνητρα (Cheng, Y. & Tam, W. 1997). Στις Σκανδιναβικές χώρες εκφράστηκε η επιθυμία για μαζική ποιοτική εκπαίδευση, με την δημιουργία νέων περιφερειακών Ιδρυμάτων και νέων προγραμμάτων σπουδών, ενώ στην Ολλανδία και αργότερα στην Γερμανία και Ιταλία για βελτίωση της αποδοτικότητας των Ιδρυμάτων. Από το 1992, με την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως περιοχών κοινοτικού ενδιαφέροντος στη Συνθήκη, η ποιότητα αποτέλεσε το βασικό εκπαιδευτικό σκοπό της Κοινότητας.

Μερικά χρόνια αργότερα, στην τροποποίηση της Συνθήκης στο Άμστερνταμ το 1999 οι έννοιες της ποιότητας και της δια βίου εκπαίδευσης απέκτησαν ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο.

Στο Ψήφισμα του Συμβουλίου της 17.12.1999 οι Υπουργοί Παιδείας προσδιόρισαν το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης ως έναν από τους τομείς προτεραιότητας. Στο κείμενο αναφερόταν από το Συμβούλιο χαρακτηριστικά ότι «εντός τον γενικού πλαισίου της δια βίου μάθησης η συνεργασία εντοπιζόταν ειδικότερα στους τομείς που αφορούσαν το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές απασχόλησης, την ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας σε όλα τα επίπεδα και την προώθηση της κινητικότητας συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών».

Αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ποιότητα της εκπαίδευσης παλαιότερα συνδεόταν με πολύ συγκεκριμένους στόχους που καθορίζονταν από τα αυστηρώς δομημένα αναλυτικά προγράμματα κάθε εποχής. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα εστίαζαν κυρίως στην ποσότητα της παρεχόμενης γνώσης και έδιναν μικρότερη σημασία στην ποιότητα και την εμπέδωση της γνώσης. Παράλληλα, ένα σχολείο θεωρούνται ποιοτικό ανάλογα με το βαθμό συμμόρφωσής του στην υλοποίηση των κεντρικά αποφασισμένων διαδικασιών οι οποίες προβλέπονταν στο εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα (Ματθαίου, 2007).

Στόχος, όπως προκύπτει από την μελέτη των βιβλιογραφικών αναφορών, είναι να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι ότι η ποιοτική εκπαίδευση δύναται να εφαρμοστεί, πέρα από τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες με κύριο μέλημα την αναδιάρθρωση και την πρόοδό τους. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποσαφηνίσουν τα κριτήρια βάσει των οποίων μια σχολική μονάδα αποκαλείται ποιοτική, αλλά και τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ποιότητά της.

Σχολική μονάδα και κριτήρια ποιότητας

Ποιοτική μπορεί να είναι η εκπαίδευση, όταν προετοιμάζει και εφοδιάζει το άτομο με τα προσόντα εκείνα που θα το βοηθήσουν να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής μεταβλητότητας και ρευστότητας, να διαχειρίζεται την πληροφορία, να καινοτομεί, να παράγει και να συνεργάζεται. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να διασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, η καταλληλότητα και η επάρκεια των διδασκόντων, η αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και η ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας (Μπρίνια, 2008, Bush, T., 2005).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Τσιότρα, 2002). Ωστόσο, η επιστημονική έρευνα εστιάζει κυρίως στη σχολική μονάδα που θέτει παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και διοικητικούς στόχους. Επομένως, η ποιότητα στα σχολεία προσβλέπει στο να αποκτήσει η εκπαίδευση ανταγωνιστικότητα και η μεγάλη καινοτομία της είναι ότι προσθέτει αξία στις διαδικασίες, ώστε η μάθηση να είναι πραγματικά μια επένδυση μεγαλύτερη από τα χρήματα, τον κόπο και το χρόνο που δαπανήθηκαν για την απόκτησή της. Τα «σχολεία ποιότητας» επιδιώκουν την τελειότητα μέσα βέβαια από μακροχρόνιες διαδικασίες που θα επιφέρουν συνεχείς βελτιώσεις αποτελεσμάτων (Φασούλης, 2001).

Στα σχολεία ποιότητας επιβάλλονται αλλαγές και στο ρόλο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Δούκας, 1999). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον η αυθεντία και η πηγή της γνώσης, μα ο συντονιστής της προσπάθειας και ο διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές δεν είναι πια άβουλοι και παθητικοί αποδέκτες της παρεχόμενης γνώσης, μα ενεργά μέλη στην

εκπαιδευτική διαδικασία που παροτρύνονται στη διερεύνηση ιδεών, που ανακαλύπτουν τη γνώση και διαθέτουν κρίση και ικανότητα αφαιρετικών συλλογισμών. Οι γονείς από την πλευρά τους δεν είναι αμέτοχοι θεατές, μα ισότιμοι συνέταίροι με ρόλο ενεργό στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επομένως, κάθε σχολική μονάδα είναι ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που βρίσκεται όμως παράλληλα σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Σε αυτό λοιπόν, το ανοιχτό σύστημα εισρέουν παραγωγικοί πόροι (χρηματοδότηση, προσωπικό, εξοπλισμός, κλπ), οι οποίοι κατά τη διάρκεια λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι εισροές μετασχηματίζονται σε εκροές (εκπαιδευτικά αποτελέσματα). Άρα, για την επίλυση των όποιων προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου απαιτείται ορθολογική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων του για την επίτευξη των στόχων του (Ματθαίου, Α., 2007).

Έτσι, η λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας κινείται στη λογική, της ελαχιστοποίησης του κόστους και της μεγιστοποίησης του οφέλους που μπορεί να επιτευχθεί μέσω του προγραμματισμού. Ταυτόχρονα όμως, για να συμβεί αυτό, η δομή του σχολείου πρέπει να είναι απλή και ευέλικτη ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις όποιες αλλαγές και προκλήσεις θέτει το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, νέες κοινωνικές συνθήκες, κλπ). Οι στόχοι τώρα, εσωτερικοί και εξωτερικοί, κρίνεται απαραίτητο να είναι μετρήσιμοι και βεβαιώσιμοι και να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, το περιβάλλον και τις αδυναμίες της.

Βασική στόχευση του σχολείου, βέβαια, είναι η μετάδοση γνώσεων, ωστόσο κάτι τέτοιο στις μέρες μας αμφισβητείται, αφού οι πηγές γνώσεων είναι αμέτρητες και ποικίλες (Διαδίκτυο, Μ.Μ.Ε., κ.α.), με αποτέλεσμα ο θεσμός του σχολείου να πλήττεται και να απαξιώνεται ολοένα και περισσότερο. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο καθώς το σύγχρονο σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο τελικό προϊόν παρά στη διαδικασία που οδηγεί σε αυτό, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα βαθμοθηρίας και αποστήθισης εις βάρος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της βιομαθητικής γνώσης.

Η κατάσταση αυτή οδηγεί η όποια αποκτηθείσα γνώση να γίνεται παρελθόν εντός ολίγου και να αποβάλλεται από τη μνήμη ως βάρος ασήκωτο και περιττό. Άρα, βασικές αξίες και τυπικά χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού σχολείου είναι να προσφέρει στους μαθητές του πρόσβαση και δυνατότητα άσκησης και εφαρμογής σε ένα σύνολο γνώσεων, που θα τους προετοιμάσουν να ζήσουν στη σύγχρονη περίπλοκη και ευμετάβλητη κοινωνία.

Επιπλέον, χρειάζεται να προωθεί τις αξίες της αριστείας και των υψηλών επιδιώξεων και να είναι δημοκρατικό, δίκαιο, και ισότιμο απέναντι στους μαθητές του. Επιπρόσθετα ένα ποιοτικό σχολείο θα πρέπει να εμφυσεί στους μαθητές το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αξιοπρέπειας, καθώς και τις αξίες της προσωπικής αυτονομίας και της κοινωνικής προσφοράς. Τέλος, θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να ασχοληθούν με την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας στην οποία μελλοντικά θα ζήσουν.

Οι σχολικές μονάδες, για να είναι αποτελεσματικές, χρειάζεται να ικανοποιούν συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια. Άρα, χρειάζεται μια οργάνωση και ένα τέτοιο σύστημα διοίκησης που να υπαγορεύει σαφή γνώση και εφαρμογή των κανόνων της διοικητικής επιστήμης, κατάλληλη συμπεριφορά και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων στην εκάστοτε κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική συγκυρία (Murray, P. & Chapman, R., 2003).

Πιο συγκεκριμένα, τα σπουδαιότερα στοιχεία που με ορθολογικό τρόπο μπορούν να βελτιώσουν τις λειτουργίες του σχολείου είναι ο Διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, η πλήρης αξιοποίηση των διατιθέμενων μέσων-

πόρων, το διοικητικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος επιβολής πειθαρχίας, η κουλτούρα, οι σχέσεις των εμπλεκομένων, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η επικοινωνία, οι αμοιβές και η αναγνώριση (Ζαβλανός, 2003, Λαϊνάς, 2000).

Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός ο οποίος λειτουργεί μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων τους για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Επίσης, συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων απομακρύνοντας τα εμπόδια και ενισχύοντας την επικοινωνία.

Επιπλέον η σχολική μονάδα κρίνεται σκόπιμο να επιδεικνύει και να αναπτύσσει μια καινοτόμο επαγγελματική κουλτούρα με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους που θα οδηγήσουν στον επιθυμητό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να ενθαρρύνει το διάλογο, την αμφισβήτηση και την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών, έτσι ώστε να αξιοποιούνται αποτελεσματικά οι δεξιότητες, οι εμπειρίες και η επιστημονική γνώση των μελών της (Κουτουζής, Μ. & Κόκκος, Α., 1999).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια ποιοτική σχολική μονάδα σήμερα

Σήμερα όμως, δεδομένων των κοινωνικών και οικονομικών ανακατατάξεων, οι προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ποιοτικό έχουν αλλάξει. Γενικά, «καλό σχολείο» θεωρείται σήμερα εκείνο στο οποίο διακινείται ελεύθερα η γνώση, η γνώση αυτή οικοδομείται με βιομαθητικό τρόπο, και είναι συναφής με τη διαδικασία προετοιμασίας λειτουργικών και ενεργών πολιτών για το μέλλον. Ποιοτικό λοιπόν, είναι ένα ευέλικτο, ανταγωνιστικό και επαρκές σχολείο που εκπληρώνει τους στόχους του, λειτουργεί όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα και κάνει πράξη την εκπαιδευτική αποκέντρωση (Ζωγόπουλος, 2011). Την ίδια στιγμή, μπορεί και προσαρμόζεται στις αλλαγές και στις νέες συνθήκες.

Στις μέρες μας λοιπόν, η εκπαιδευτική πολιτική προωθεί στοχευμένα αναλυτικά προγράμματα που υποκαθιστούν τα παραδοσιακά, επονομάζονται *curricula* και στοχεύουν στη μετάδοση γνώσης βασισμένη σε συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Βασίζονται κυρίως στο μοντέλο της επιτέλεσης και στηρίζονται στη διερευνητική και εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, στα νέα προγράμματα εντάσσονται καινοτόμες δράσεις, που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Επίσης, τα νέα αυτά προγράμματα επιδιώκουν να αναπτύξουν την προσωπικότητα, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα του μαθητή, ώστε αυτός να διαμορφώσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή του. Παράλληλα, ενώ σε ό,τι αφορά τις διδακτικές μεθόδους εξακολουθούν να υφίστανται μοντέλα μετωπικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, εντούτοις αναδεικνύονται και νέες εκσυγχρονισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, τον εποικοδομητισμό και την κριτική σκέψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητας, προσανατολιζόμενες βέβαια πάντα στο μαθητή και τις ανάγκες του. Επιπλέον, νέες μέθοδοι παρεμβατικής και διορθωτικής αξιολόγησης τύπου *portfolio* αποσαφηνίζουν την απόδοση των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς ο μαθητής πλέον ενισχύεται κιόλας, αν παρουσιάζει αδυναμίες με αντίστοιχα ενισχυτικά προγράμματα.

Επιπλέον, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών θέτουν ως στόχο την ενημέρωσή τους σε σύγχρονους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικοοικονομικούς τομείς, καθώς και στην εξοικείωσή τους με νέα μεθοδολογικά εργαλεία που θα τους οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση των εξελίξεων, σε αρτιότερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη και άρα

ποιοτική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης, στοχοθετούν την ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας, διαχείρισης τάξης και κρίσεων και εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες που προάγουν την ποιοτική εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2001).

Τέλος, επιδιώκεται η ποιότητα τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση με την ενίσχυση της σημασίας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και την έμφαση στο θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού (Βέικον, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε., 2007). Σε ό,τι αφορά δε στον επαγγελματικό προσανατολισμό, δίδεται ιδιαίτερο βάρος στη διαμόρφωση ενός αξιόπιστου συστήματος που παρέχει πληροφόρηση και εξατομικευμένη υποστήριξη για τους μαθητές και συνοδεύει δια βίου το σύνολο των πολιτών. Τέλος, προωθείται η χρήση των ψηφιακών μέσων, ώστε οι μαθητές και των πιο απομακρυσμένων περιοχών να μπορούν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια μέσα με τα παιδιά όλου του κόσμου. (Τζιμογιάννης, Α., 2011).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ανέδειξαν ότι η συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, ενώ η ποιότητα του τελικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος διασφαλίζεται από τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας διαμορφώνει νέα δεδομένα και στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών οι οποίοι καλούνται να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις των καιρών και του ιδιαίτερα ανταγωνιστικού σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε να προετοιμάσουν πολίτες ενεργούς οι οποίοι θα μπορούν άμεσα να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προβλήματα απαιτούν συνθετότερες λύσεις, γεγονός που επιβάλλει άρδην αλλαγές καθιερωμένων αντιλήψεων και μεθόδων και εκσυγχρονισμό των παρωχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της δημιουργίας ευέλικτων δομών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007) στοιχεία τα οποία θα αποβλέπουν στην ποιοτική εκπαίδευση.

Η χρήση των εργαλείων και μοντέλων ποιότητας στην Εκπαίδευση αποτελεί μία νέα προσέγγιση που αρχίζει και αναπτύσσεται στη χώρα μας. Διευθυντές, δάσκαλοι, γονείς αλλά και κρατικοί φορείς συνειδητοποιούν την επιτακτική ανάγκη εφαρμογής της ποιότητας στο χώρο της Εκπαίδευσης (Ματθαίου, Α., 2007). Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικότερη επένδυση και έτσι προκύπτει όλο και περισσότερο προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας δεδομένων και δεικτών ποιότητας βάσει των οποίων θα είναι δυνατόν να αξιοποιείται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι στα νέα προγράμματα εντάσσονται καινοτόμες δράσεις, που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ωστόσο στις σχολικές μονάδες σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζονται καθημερινές υλικοτεχνικές ελλείψεις, ανεπάρκεια οικονομικών κονδυλίων, ελλιπής έως μηδαμινή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, έλλειψη συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα, έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χωρίς διαρκή επαγρύπνηση και μακροπρόθεσμους ποιοτικούς στόχους. Απαιτείται η ύπαρξη μακροπρόθεσμων στόχων, κοινής γραμμής και σχεδίου δράσης για την επίτευξη μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε., (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 5568.
- Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172186.
- Ζαβλανός, Μ., (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζωγόπουλος, Ε., (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2007). *Πρακτικά Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: «Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου από την αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό των Παρεμβάσεων»*. Αθήνα.
- Κουτουζής, Μ. & Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λαϊνάς, Α., (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ματθαίου, Α., (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές– Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 1032. -Μπρίνια, Β., (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π.Ι., (2008). *Πρακτικά Διημερίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη, 1718 Απριλίου 2008.
- Πετρίδου, Ε., (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22.
- Τζιμογιάννης, Α., (2011). *Μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιότρα, Γ.Δ., (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μπένου.
- Φασούλης, Κ., (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας– Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Επιστημονικών & Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4.

Ξενόγλωσση

- Bush, T., (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Cheng, Y. & Tam, W., (1997). Multimodels of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 2231.

Murray, P. & Chapman, R., (2003). From continuous improvement to organizational learning: developmental theory. *The Learning Organization*, 10(5), 278.

ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Μαριλένα Ζίγγα, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί η αξιολόγηση της καταλληλότητας του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α' Λυκείου στη βάση καθορισμένων κριτηρίων. Κατεπέκταση η έρευνα επιδιώκει τη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων κάθε γνωστικού αντικείμενου, που θα βοηθά όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία να ελέγχουν αν το σχολικό βιβλίο είναι κατάλληλο. Συγκεκριμένα η παρούσα εισήγηση έχει τους εξής στόχους: α) να παρουσιάσει την κλείδα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, β) να εξακριβώσει σε ποιο βαθμό το βιβλίο της Ιστορίας Α' Λυκείου στην Κύπρο ανταποκρίνεται στα κριτήρια καταλληλότητας της κλείδας αξιολόγησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βασικότερα μέσα διδασκαλίας για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ειδικότερα στη χώρα μας, αλλά και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το σχολικό εγχειρίδιο είναι σχεδόν αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας και μέσο εξάρτησης για τον εκπαιδευτικό. Αν και πολλοί υποστηρίζουν πως η χρήση του είναι αχρείαστη, καθώς η γνώση κατακτάται με βιομαθητικές μεθόδους και όχι μέσω καταγεγραμμένων πληροφοριών, εντούτοις για τα κυπριακά και ελληνικά δεδομένα φαίνεται δύσκολη έως ακατόρθωτη η κατάργηση των σχολικών εγχειριδίων. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το σημαντικότερο μέσο μάθησης και περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη βάσει του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) (Ξωχέλλης, 2005), γίνονται προσπάθειες αναθεώρησής του, ώστε να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Υπό αυτή τη λογική παρατηρείται τα τελευταία χρόνια η αύξηση της ζήτησης πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή, κειμένων που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα και ήχο (Μπαγιάτη, 2013).

Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να συνάδουν με το Α.Π., αφού ο ρόλος τους είναι να τα εφαρμόζουν. Ο ρόλος τους είναι να μεταδίδουν τη γνώση, να είναι φορείς αγωγής και παιδαγωγικά εργαλεία, να διαμορφώνουν στάσεις και αξίες και να καθορίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επίσης, ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να εξυπηρετεί τη γνωσιακή, διδακτική, μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης (Συρίου, Κατσαντώνη και Λουκέρη, 2015). Στη σημερινή σχολική εκπαίδευση τα Α.Π. έχουν ως σκοπό να υποστηρίξουν την κοινωνία της γνώσης και να συμβάλουν στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στην κοινωνία. Και αυτό, διότι τα Α.Π. αποτελούν πέρα από πολιτικά και ιδεολογικά κείμενα και εκπαιδευτικά προγράμματα, που είναι φτιαγμένα, για να ικανοποιούν τις ανάγκες των προσώπων σε μια κοινωνία μιας ορισμένης εποχής (Κουτσελίνη, 2013). Η φιλοσοφία των Α.Π. για τα σχολεία της Κύπρου χαρακτηρίζεται ως ανθρωπιστική και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Άρα, τα σχολικά βιβλία πρέπει να καλλιεργούν όλα τα είδη μάθησης, τις βασικές δεξιότητες και τις ικανότητες-κλειδιά που προτείνονται στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης (Συρίου, Κατσαντώνη και Λουκέρη, 2015)

Όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας και σε άλλα θεωρητικά μαθήματα είναι δύσκολο να υπάρξει άμεση εμπειρία μέσω δραστηριοτήτων και κατά βάση κυριαρχεί το κείμενο και ο λόγος του συγγραφέα (Καψάλη και Χαραλάμπους, 2007). Για τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας στη χώρα μας παρατηρείται η έμφαση στην αποστήθιση της ύλης - με σκοπό να εξασφαλιστεί ένας καλός βαθμός - που αργότερα θα ξεχαστεί. Ένα ακόμη πρόβλημα των βιβλίων είναι η ασυμβατότητα των πληροφοριών τους με τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα, με αποτέλεσμα να υπάρχει κρίση στην ιστορική γνώση. Παράλληλα, η διδασκόμενη ύλη, έτσι όπως αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία είναι άχρηστη για τους μαθητές και δεν συνδέεται με τον σύγχρονο κόσμο και προβληματισμό. Έτσι, η γνώση δεν έχει κανένα νόημα και τα κίνητρα για μάθηση είναι φτωχά (Παπαπολυβίου και Λούης, 2011). "Η σχολική ιστορία είναι μια επίσημη ιστορία και λίγη σχέση έχει με τις ιστορικές σπουδές" (Παπαπολυβίου και Λούης, 2011, σελ.23). Τα υφιστάμενα σχολικά βιβλία, ωστόσο, έχουν μεγάλη έκταση κειμένου και παραθέτουν γεγονότα υποβοηθώντας την πρακτική της αποστήθισης που επικρατεί. Οι διαθεματικές ή διεπιστημονικές δραστηριότητες απουσιάζουν και γενικά δεν προάγεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Από την άλλη στο Α.Π. της Ιστορίας για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου επισημαίνεται ότι: "η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης.[...] η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία"(http://archeia.moec.gov.cy/sm/124/ap_methodologia.pdf,σελ.3) Τα σχολικά βιβλία δεν φαίνεται να συνάδουν με τα όσα αναφέρονται στο Α.Π. Έτσι, εμποδίζουν τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, που υιοθετεί το Α.Π. και λειτουργούν αντίθετα προς τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για ανάπτυξη των ικανοτήτων - κλειδιά.

Επιλογικά, τα σχολικά εγχειρίδια χρειάζονται αναθεώρηση προκειμένου να συμβαδίζουν με το Α.Π. και να αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Είναι ανάγκη να περιορίζονται στα ουσιώδη και τα βασικά και να παρουσιάζουν τη διδακτέα ύλη σε ένα ενιαίο σύνολο. Πρωταρχικός σκοπός τους πρέπει να είναι - όπως αναφέρεται ρητά στο Α.Π. του μαθήματος της ιστορίας - " η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, με στόχο τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η παρούσα έρευνα

Η εν λόγω έρευνα σχεδιάστηκε όπως περιγράφεται στις επόμενες παραγράφους και περιλαμβάνει τη δημιουργία κλείδας αξιολόγησης της καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων όπως προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου της Κύπρου με βάση τα κριτήρια της κλείδας. Τα κριτήρια αυτά αφορούν σε χαρακτηριστικά του σχολικού βιβλίου τα οποία κατανέμονται σε τρεις άξονες: α) Περιεχόμενο όπου αξιολογείται το κείμενο (κυρίως κείμενο, πηγές/ένθετα) επιστημονικά, παιδαγωγικά/διδακτικά και ως προς την κοινωνικοποιητική του λειτουργία. β) Δραστηριότητες, όπου αξιολογείται η επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος, γ) Εικονογράφηση, όπου αξιολογείται η μορφή καθώς και η παιδαγωγική/διδακτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία των στοιχείων της απεικόνισης. Στη συνέχεια θα γίνει αναδιαμόρφωση μιας ενότητας του βιβλίου ώστε να ανταποκρίνεται στα

προκαθορισμένα κριτήρια και θα διερευνηθεί η άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την αλλαγή.

Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της σχεδιαζόμενης έρευνας είναι να διερευνηθεί καταλληλότητα του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α' Λυκείου με βάση τα κριτήρια της κλείδας αξιολόγησης που αναπτύχθηκε. Τα ερωτήματα, που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της έρευνας είναι:

1. Σε ποιο βαθμό τα βιβλία της Ιστορίας της Α' Λυκείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο ανταποκρίνονται στα κριτήρια καταλληλότητας με βάση την κλείδα αξιολόγησης;
2. Πώς μπορούν να εφαρμοστούν τα κριτήρια για την αναδιαμόρφωση των ενοτήτων;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και ο βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών από την αλλαγή;

Ερευνητική μεθοδολογία – Σχεδιασμός της έρευνας

Σε πρώτη φάση έγινε ανάλυση του εγχειριδίου από τον ερευνητή, ώστε να απαντηθεί το πρώτο από τα ερωτήματα. Παράλληλα σε δεύτερη φάση θα εφαρμοστεί φόρμα αναγνωσιμότητας για τον προσδιορισμό του βαθμού αναγνωσιμότητας του σχολικού βιβλίου. Στη συνέχεια θα αναδιαμορφωθεί ένα κεφάλαιο του βιβλίου ακολουθώντας τα κριτήρια που τέθηκαν και σε τελευταίο επίπεδο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο για τη γνώμη τους για την άποψη τους σχετικά με την αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, για την εξέταση του πρώτου ερωτήματος έχει επιλεγεί η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Α' Λυκείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πρόκειται να αξιολογηθεί ο βαθμός, στον οποίο το βιβλίο αυτό ανταποκρίνεται στα κριτήρια καταλληλότητας της κλείδας αξιολόγησης που έχει αναπτυχθεί. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση μιας μεθόδου ικανής να παρέχει τις δυνατότητες ανάλυσης δεδομένων, που έχουν γραπτή προέλευση. Για την απάντηση του ερωτήματος β. δηλαδή πώς τα κριτήρια μπορούν να εφαρμοστούν για την αναδιαμόρφωση των ενοτήτων, αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου με βάση τα κριτήρια θα γίνει αναδιαμόρφωση υφιστάμενων ενοτήτων και κεφαλαίων με βάση τα κριτήρια, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτά.

Παράλληλα, θα διενεργηθεί πειραματική έρευνα του σχολικού βιβλίου, προκειμένου να διευκρινιστεί εάν το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό. Η πειραματική έρευνα είναι αναγκαία, για να διασταυρωθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη γνώμη των ειδικών και την ανάλυση του εγχειριδίου. Στα πλαίσια της πειραματικής έρευνας εντάσσονται το cloze test καθώς και η επίδειξη δείγματος της εικονογράφησης του βιβλίου στους μαθητές για διερεύνηση του βαθμού κατανόησής του. Στη συνέχεια, για να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και ο βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών από την αλλαγή, άρα να απαντηθεί και το τελευταίο ερώτημα, θα διενεργηθεί ποσοτική έρευνα, άρα θα χρησιμοποιηθεί ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα θα δοθούν ερωτηματολόγια, που ανήκουν στις ποσοτικές μεθόδους (Cohen, L. & Manion, L. 2000). Η επιλογή ερωτηματολογίου έγινε, διότι μπορεί να προσφέρει μια άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των απόψεων του δείγματος της έρευνας (Βάμβουκας, Μ. 1998).

Αξιολόγηση-Διαδικασία υλοποίησης

Πίνακας 1.

Κλείδα Αξιολόγησης κεφαλαίου 1

Κριτήρια	Κατηγορίες	
	Α.Περιεχόμενο	
	Κυρίως Κείμενο	Πηγές/Ενθετα
Περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις	✓	✓
Περιέχει επίκαιρες γνώσεις που συνάδουν με την πραγματικότητα	×	×
Περιέχει πληροφορίες που είναι χρήσιμες για τους μαθητές και σχετίζονται με τις εμπειρίες τους	×	×
Καλλιεργεί τη δια βίου μάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)	×	×
Παρουσιάζει όλες τις πλευρές ενός θέματος και προσφέρει αντικειμενική γνώση	×	×
Αναπτύσσει την κριτική ικανότητα του μαθητή	×	×
Είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες, το μαθησιακό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών	×	×
Μεταφέρει το Α.Π.	×	×
Η ποσότητά του λαμβάνει υπόψη το διδακτικό χρόνο	×	×
Συνδέει τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή.	×	×
Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αναπτύσσει κίνητρα μάθησης	×	×
Δίνει σιγουριά και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς	×	×
Πρωθεί την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη	×	×
Είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα, προκαταλήψεις που αφορούν την εθνικότητα, τη φυλή και τη θρησκεία και κάθε μορφής στερεότυπα και προκαταλήψεις.		
Αναδεικνύει τους ρόλους των δύο φύλων ισότιμα.		
Εκφράζει την πρόθεση του κράτους για τους πολίτες	×	×

Διαμορφώνει την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα	×	×
	B. Δραστηριότητες	
Έχουν την μορφή λύσης προβλήματος.	×	
Υπάρχουν σε ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να δίνουν την δυνατότητα επιλογής από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το μαθησιακό πληθυσμό.	√	
Διαφοροποιεί τη διδασκαλία	×	
Αξιολογούν την πρόοδο	×	
Αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των στόχων του μαθήματος/το μαθησιακό αποτέλεσμα	√	
Αξιοποιούνται για κατανόηση, εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης. Συγκαθορίζει τους τρόπους αξιολόγησης	√	
Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του μαθητή.	×	
Προωθούν την αυτενέργεια του μαθητή.	×	
Είναι διαβαθμισμένες από τις απλές στις περίπλοκες και από τις εύκολες στις δύσκολες	×	
Λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, το μαθησιακό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.	×	
	Γ. Εικονογράφηση	
Υπάρχει σε ικανοποιητικό αριθμό.	√	
Είναι απλή και σαφής.	√	
Έχει υψηλή ποιότητα εκτύπωσης.	×	
Είναι σύγχρονη και σχετίζεται με την πραγματική εμπειρία	×	
Είναι ανάλογη της ηλικίας των μαθητών.	√	
Είναι ανάλογη του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών.	√	
Έχει σχέση με το κείμενο.	√	
Εξυπηρετεί την κατανόηση του κειμένου.	√	
Προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών.	×	
Αναπτύσσει κίνητρα μάθησης.	×	

Συνδέει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή με τη νέα γνώση.	×
Εξυπηρετεί τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος.	×
Συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών.×	×
Συμβάλλει στην αυτενέργεια των μαθητών.	
Αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.	×
Προωθεί το θετικό κλίμα στην σχολική αίθουσα.	×
Ασκει θετική ψυχολογική επίδραση.	×
Είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα, προκαταλήψεις που αφορούν την εθνικότητα, τη φυλή και τη θρησκεία και κάθε μορφής στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κοινωνικοποιητικό εργαλείο και φορέας στάσεων και αξιών	
Αναδεικνύει τους ρόλους των δύο φύλων ισότητα.	
Οι λεζάντες είναι σαφείς.	√
Τα σύμβολα είναι γνώριμα στους μαθητές.	√

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση των κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου αναδεικνύει αποκλίσεις ανάμεσα στα κριτήρια και στο υφιστάμενο σχολικό βιβλίο, γεγονός που θα αποτελέσει έναυσμα για επανεξέταση του ζητήματος από τους φορείς υλοποίησης και εντοπισμό των αρνητικών παραγόντων που συντελούν στη μη αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαίδευσης και η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων με στόχο να ανταποκρίνονται στα κριτήρια και να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού. Ο εντοπισμός των προβλημάτων αυτών και οτιδήποτε άλλο προκύψει, θα βοηθήσει να επισημανθεί κατά πόσο η υλοποίηση γίνεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και ποιες είναι οι προτάσεις για βελτίωση. Με την παρούσα μελέτη, επιδιώκεται, επίσης, στην περίπτωση που εντοπιστεί η απουσία περιεχομένου και δραστηριοτήτων με βάση τα κριτήρια, να γίνει κατανοητή η όποια απόσταση υπάρχει ανάμεσα στην εισαγωγή μιας καινοτομίας, ως την αποτελεσματική εφαρμογή της και να προταθούν συγκεκριμένοι τρόποι δράσης, αφού οι νέες προσπάθειες και οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις μπορούν πραγματικά να αναμορφώσουν και να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) Research Methods in Education. 5th Edition, RoutledgeFalmer, London.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Καίτη Μιχαλοπούλου (επιμ). Βασιλική Π.Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού (μτφρ.). Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά Εγχειρίδια: Σχολική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.
- Κλιμάκιο Ιστορίας Μέσης Εκπαίδευσης. (2017). Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από <http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.
- Κουτσελίνη, Μ.Ι. (2013). Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαγιάτη, Ζ. (2013). Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Αιτωλοακαρνανίας και Ν. Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Πανελλήνιο Συνέδριο του Π.Ι. σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπαπολυβίου, Π., και Λούης, Κ.Δ. (2011). Ιστοριογραφία, σχολική ιστορία, σχολικά εγχειρίδια: Επιμόρφωση μάχιμων εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας (Επιμόρφωση για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, 09 Φεβρουαρίου 2011). Ανακτήθηκε από <http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerides-seminaria-synedria>.
- Συρίου, Ι., Κατσαντώνη, Σ. και Λουκέρη, Π.Ι. (2015). Κριτήρια Αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7, 130-145.

Μαριγώ Παπανικολάου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί ένας γενικότερος προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο μπορεί να ξεπεράσει το συντηρητικό του χαρακτήρα και να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς. Με την είσοδό της η ελληνική κοινωνία στη νέα εποχή, ήρθε αντιμέτωπη με νεοεισερχόμενες πολιτισμικές ομάδες. Παράλληλα, η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη συνέβαλαν σε μια έντονη τάση για αλλαγές στον τομέα της γνώσης και την κοινωνική πραγματικότητα. Η ανταπόκριση σε αυτά τα προβλήματα, του να γίνει δηλαδή το σχολείο πιο αποτελεσματικό, ήταν να δημιουργηθεί μια προσπάθεια στην κατεύθυνση της αλλαγής της οργανωτικής λειτουργίας του.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Με τον όρο «Διδασκαλία» εννοούμε μια κατάσταση μάθησης στην οποία κάποιος προσπαθεί να μάθει σε κάποιον άλλον κάτι. (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 272). Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα κάποιου να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Μπαμπινιώτης, 2002: 257). Ο Kyriakou (1997: 5), ορίζει ως αποτελεσματική τη διδασκαλία η οποία σχεδιάζεται με επιτυχία από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με το Anterson (1989: 18), αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για την επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά του πάνω στους μαθητές του, πιστεύοντας ότι μπορεί να επιδράσει στη ζωή τους θετικά. Εφόσον η διδασκαλία εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία πραγματοποιείται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 1998: 21).

Παρά τις εξελίξεις στην τεχνολογία και την αλματώδη προώθηση των ηλεκτρονικών μέσων διδασκαλίας, τα οποία δίνουν την αίσθηση ότι τείνουν να καταργήσουν τον δάσκαλο, ο δάσκαλος είναι αναντικατάστατος ως συντελεστής μάθησης (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 374). Οι μελέτες των θεμάτων που αφορούν στη σχολική τάξη, είτε εκπονήθηκαν από παιδαγωγούς, είτε από ψυχολόγους, συμφωνούν στο σύνολό τους ότι προκειμένου να είναι δυνατή η λειτουργία της τάξης και να εξασφαλιστούν, όσο περισσότερο γίνεται, τα μορφωτικά αγαθά του σχολείου απαιτείται ανάμεσα σε άλλα και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Καψάλης, 1990: 443· Χατζηδήμου, 1985: 112 & Cronbach, 1977: 647).

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο αναγκάζουν τις κυβερνήσεις να χαράξουν μία καινούρια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να αναθεωρεί το παραδοσιακό σχολείο (Γιαγκουνίδης, 2007: 109). Η αμεροληψία προς όλους τους μαθητές, η ευελιξία στον σχεδιασμό του μαθήματος, η επιβράβευση των μαθητών μέσα από την επίτευξη μαθησιακών στόχων, η ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, και παράλληλα η άρνηση επίπληξης-τιμωρίας ως προτεραιότητα στη διδασκαλία, είναι στοιχεία που συνάδουν σε μια καθόλα αποτελεσματική διδασκαλία (Καταρτζής, 2012: 73).

Ο Killian (2014), βασισμένος στην απόδειξη μέσω έρευνας, διατύπωσε σε άρθρο του τις δέκα σπουδαιότερες αρχές που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Με το να γνωρίζει αυτούς τους παράγοντες ο εκπαιδευτικός, είναι σε θέση από τη μια μεριά να τους αξιοποιεί επ' ωφελεία της μάθησης ή και αντίστροφα, δηλαδή να εμποδίζει να λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια για

μάθηση (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 228). Σύμφωνα με αυτές τις αρχές ο Killian προτρέπει τους εκπαιδευτικούς: 1) να δείξουν ενδιαφέρον στη βοήθεια των παιδιών, ώστε να κάνουν το καλύτερο απ' ό,τι μπορούν να κάνουν, 2) να δείξουν κατανόηση, αλλά να μη δικαιολογούν τους μαθητές, 3) να είναι καθαροί στο τι θέλουν να μάθουν οι μαθητές, 4) να απορρίψουν την επιφανειακή γνώση και να προωθήσουν τη μάθηση σε βάθος, 5) να εμφανίσουν σταδιακά την υπευθυνότητα για μάθηση, 6) να δώσουν στους μαθητές τους επανατροφοδότηση, 7) να ωθήσουν τους μαθητές στο να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, 8) να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών, 9) να αξιολογήσουν την επίπτωση που έχουν στους μαθητές τους, 10) να συνεχίσουν τους τρόπους μάθησης, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν ακόμη περισσότερο την πλειονότητα των μαθητών (Killian, 2014).

Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία

Ο μαθητής είναι άνθρωπος που εξελίσσεται, που έχει προβλήματα, ανησυχίες και συναισθήματα. Είναι ένας άνθρωπος που διαφέρει, ίσως γιατί είναι πολιτισμικά διαφορετικός, ή γιατί έχει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, κ.ά. Είναι λοιπόν ανάγκη ο δάσκαλος να λαμβάνει υπόψη του τις παραμέτρους αυτές για να επιτύχει στη διδασκαλία του (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 272). Μία καλοοργανωμένη σχολική τάξη είναι αποτέλεσμα συστηματικής δουλειάς του εκπαιδευτικού. Με την έναρξη του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός αναζητά με τους μαθητές του τις καλύτερες λύσεις για τα προβλήματα που ανακύπτουν. Οι τρόποι αυτοί σχηματοποιούνται σε κανόνες που οι μαθητές καλούνται να τηρήσουν και με τη συστηματική χρήση του προσωπικού του παραδείγματος (Ματσαγγούρας, 2003: 223 – 265).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία ώστε αυτή να καταστεί αποτελεσματική. Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2006: 29-83), τους Δημητρόπουλο & Καλούρη-Αντωνοπούλου (2003: 297-330), τον Γιαγκουνίδη (2007: 109-115), τη Θωμά (2010: 15-24), τον Καταρτζή (2012: 15-29) κ.ά., κάποιοι από τους παράγοντες είναι οι παρακάτω:

Το αναλυτικό πρόγραμμα

Με τη φράση «αναλυτικό πρόγραμμα», σύμφωνα με την κοινότερη αντίληψη, εννοούμε το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του «ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και τότε πρέπει να το κάνει» (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 23). Σύμφωνα με τον Δρίβα, το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τρία συστατικά: το Περιεχόμενο Σπουδών, τις ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης και τις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα (Δρίβας, 2012:156). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι: ανοικτό και ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό, συνοπτικό, διαθεματικό και παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, 2003).

Το σχολικό εγχειρίδιο

Ο αρχικός χαρακτήρας του σχολικού εγχειριδίου είναι θεσμικός γιατί είναι ίσως το μοναδικό μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του χρόνου ως βασικό διδακτικό υλικό (Αχλīs, 1996:68). Το σχολικό εγχειρίδιο οριοθετεί την εργασία και το περιεχόμενό της (Δημάση, 2002: 55) και είναι η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών για τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες (Αχλīs, 1996: 67). Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στη μετάδοση βασικών γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά «συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, παίζει δηλαδή

ένα ρόλο ενοποιητικό με τη μεταβίβαση κοινών αξιών, κανόνων, πίστεων και πεποιθήσεων στα υποκοινωνικοποίηση νεαρά μέλη της κοινωνίας» (Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 278). Η κατάλληλη εικονογράφηση του εγχειριδίου μπορεί να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης και να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα (Βρεττός, 1999: 25).

Το περιβάλλον μάθησης

Ο φυσικός και δομημένος χώρος είναι ένα στοιχείο του μαθησιακού περιβάλλοντος, διότι διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου και υποβάλλει μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Εκτός από το διδακτήριο και την αρχιτεκτονική του, ο Ματσαγγούρας (2003: 85-96) υποστηρίζει πως το σχήμα και η επιφάνεια της αίθουσας, η ανθρωπογεωγραφία της, ο φωτισμός και η ακουστική της, όπως και η διάταξη των θρανίων είναι κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής και ηγέτης της τάξης, για να είναι ένας αποτελεσματικός δάσκαλος, πρέπει να εξασφαλίσει ότι έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης (Καψάλης, 1990: 443· Χατζηδήμου, 1985: 112 & Cronbach, 1977: 647). (Ματσαγγούρας, 2003: 224 - 225). Εξ άλλου, μάθηση είναι μία σχετικά μόνιμη μεταβολή της δυνητικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία οφείλεται στην εμπειρία (Fontana, 1996: 180). Τα όρια δράσης των μαθητών ορίζονται, ασφαλώς, από τον εκπαιδευτικό, διότι η διαχείριση της τάξης και κυρίως η αποτελεσματική διαχείριση είναι συνυφασμένη με τις πεποιθήσεις και τις επιδιώξεις του εκάστοτε δασκάλου (Richardson, & Fallona, 2001: 724). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να προσπαθήσει να συνδιαμορφώσει με τους μαθητές του ένα τέτοιο ψυχοκοινωνικό κλίμα στην τάξη, το οποίο να ενσωματώνει τα παραπάνω στοιχεία (Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015: 157-186). Στις περιπτώσεις επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιβολή κυρώσεων, που έχουν τη μορφή των φυσικών ή λογικών συνεπειών της παραβατικής πράξης. Το σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας των παιδιών, περιορίζοντας τη χρήση της εξωτερικής πειθαρχίας στις μικρές κυρίως τάξεις (Αραβανής, 2000: 10).

Ο διδακτικός χρόνος

Η τήρηση του χρόνου αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς στοιχείο σωστής οργάνωσης και κατανομής του χρόνου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κουγιουρούκη & Μασάλη, 2000: 157).

Τα μέσα διδασκαλίας

Σήμερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα μέσα και υλικά, με τελευταία εξέλιξη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας τα πολυμέσα, τα δίκτυα, τα συστήματα τηλε-εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική τηλεόραση, τα συστήματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, κ.ά. (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 295). Στην εκπαίδευση ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πολυαισθητηριακό και δυναμικό μέσο διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα από τη γλώσσα και τα μαθηματικά μέχρι και τις τέχνες (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 64).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο που στοχεύει στην πραγματοποίηση αποτελεσματικών διδασκαλιών, μπορεί να συνεπικουρηθεί και με τις αντίστοιχες σχέσεις δασκάλου - μαθητή. Οι διαμαθητικές σχέσεις σε αντίθεση με τις δασκαλο-μαθητικές, είναι ισότιμες και

δημιουργούν ένα κατάλληλο πλαίσιο για την αυτόνομη ανάπτυξη του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν αποκλείεται από το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά συμμετέχει είτε ως συντονιστής και εμψυχωτής των διαμαθητικών σχέσεων είτε ως ισότιμο μέλος της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2003: 41).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2003: 226), ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες για την πραγματοποίησή της. Σύμφωνα με τον Fontana (1996: 181), τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό διακρίνουν η νοημοσύνη, η εμμονή στο έργο, η πρωτοτυπία, η φιλικότητα, η ευχάριστη και φιλική διάθεση, η συναισθηματική θερμότητα, η ψυχική ωριμότητα, η συναισθηματική ισορροπία, η υπομονή, ο αυτοέλεγχος, η αποφασιστικότητα και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του, που εκφράζεται από την αδιαπραγμάτευτη διάθεση αντιμετώπισης προβλημάτων χωρίς τάσεις φυγής. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι και η συνέπεια, την οποία πρέπει να την επιδεικνύει πάντα ο ίδιος και στη συνέχεια να την απαιτεί συστηματικά από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003: 228).

Διαπροσωπικές σχέσεις

Το αποτελεσματικό σχολείο «αποπνέει» ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών, έχει σαφή μαθησιακό προσανατολισμό, ενθαρρύνει την προσπάθεια και την επιτυχία, παρέχει ευκαιρίες μάθησης, αξιοποιεί εντατικά τον διδακτικό χρόνο, παρέχει ψυχολογική ασφάλεια στους μαθητές, συνεργάζεται στενά με τους γονείς. Οι σχολικές εκδηλώσεις και η οργάνωση καλλιτεχνικών και αθλητικών ομάδων, που εκπροσωπούν το σχολείο σε παρόμοιες εκδηλώσεις, καλλιεργούν στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο τους (Ματσαγγούρας, 2003: 177–182). Ο διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων επιβάλλεται να έχουν συνεργασία με τους γονείς και τους συλλόγους τους για γενικότερα θέματα που αφορούν στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2003: 177–182).

Οι μορφές διδασκαλίας και οι διδακτικές μέθοδοι

Στο πλαίσιο της οργανωμένης εκπαίδευσης, που κυρίως ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, διδασκαλία σημαίνει την κατάσταση μάθησης, στην οποία προβλέπεται η ύπαρξη κάποιου που μαθαίνει και κάποιου που διδάσκει. Στον σχολικό χώρο πρόκειται για ενέργεια που απαιτεί μια συστηματοποιημένη και οργανωμένη διδασκαλία. Ο βαθμός εξ άλλου της αποτελεσματικότητάς της οφείλεται στον βαθμό συστηματικότητάς της (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003: 272).

Στο σύγχρονο σχολείο, η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού με μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών, μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν στις τυπικές τάξεις και η μεγάλη διαφοροποίηση ως προς σημαντικές διαστάσεις στη μάθηση απαιτούν μορφές διδασκαλίας που να μην απευθύνονται στον μέσο όρο, αλλά σε όλους τους μαθητές (Πουρσανίδου, 2018: 147-160). Υπόψη θα πρέπει να λαμβάνονται και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του, καθώς επίσης και άλλες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο (Reyes & Stanic, 1988: 26-43). Ο προσανατολισμός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία καλή επιλογή του εκπαιδευτικού, ώστε να αντιμετωπίσει προβλήματα και ιδιαιτερότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω (Πουρσανίδου, 2018: 147-160). Επιπρόσθετα, η διαθεματική προσέγγιση της ύλης στη διδακτική εφαρμογή προτείνεται από

σύγχρονους παιδαγωγούς για αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2002: 73-74). Στο πλαίσιο των μαθητοκεντρικών διδασκαλιών, ακολουθώντας τη βιωματική μάθηση, ως έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιήσει μία αποτελεσματική διδασκαλία (Μπακιρτζής, 2000: 102). Στις παραπάνω επιλογές του εκπαιδευτικού προτείνεται και η χρήση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους τομείς της κοινωνικής και της γνωστικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2003: 433).

Αξιολόγηση

Η παράμετρος αυτή αφορά την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σταματούν κατά διαστήματα για να αναλογιστούν τι κάνουν και να αναρωτηθούν αν αυτό που κάνουν αξίζει τον κόπο (Elliot, Kratochwill, Cook&Travers, 2008: 673).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όλα όσα έχουν αναφερθεί στην παρούσα εργασία, αποτελούν τη θεωρητική βάση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της πολύχρονης ερευνητικής δραστηριότητας σχετικής με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το ανοιχτό σχολείο στις εξελίξεις και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, στελεχωμένο με παιδαγωγικά και διδακτικά άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, είναι ικανό να ξεπεράσει τα προβλήματα που το χαρακτηρίζουν και με μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να αναβαθμιστεί ουσιαστικά. Στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σχολείο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται σαν παθητικοί δέκτες καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την πάροδο του χρόνου όμως και με την εξέλιξη στον τομέα της πληροφορικής και της τεχνολογίας, επήλθαν καθοριστικές μεταβολές στο πεδίο της εκπαίδευσης η οποία καλείται να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες επιταγές της κοινωνίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, προάγεται ένα Νέο Σχολείο, το μαθητοκεντρικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει πλέον στους μαθητές, όχι μόνο το «τι» αλλά το «πώς». Αυτό συμβαίνει γιατί ο στόχος του σχολείου δεν είναι πλέον μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά και η εκμάθηση του τρόπου που ο μαθητής θα μάθει να μαθαίνει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ. (2000). *Πειθαρχία και εκπαίδευση: ο ρόλος των ποινών και των Αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Άχλη, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού, Σχολείου (1954 – 1994)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βρεττός, Γ. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο, επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα.

- Γιαγκουνίδης, Π. (2007). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. *Κίνητρο*, 8 (2007).
- Δημάση, Μ. (2002). *Η διδασκαλία της Α' Ανάγνωσης και Γραφής. Η περίπτωση των Παρευζείνιων Χωρών. Α'. Το Βουλγαρικό, το Γεωργιανό, το Ρουμάνικο και το Τουρκικό Αλφαβητάρι*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων & και ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δρίβας, Γ. (2012). *Πρόγραμμα Σπουδών: Μια εναλλακτική προσέγγιση*. Πρακτικά συνεδρίου Τόμος Α', Ε.Κ.Π.Α. Διαθέσιμο στο: http://www.primeedu.uoa.gr/fileadmin/primeedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf 04/12/2019.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση*. Μετάφραση Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλύβα. Αθήνα: GUTENBERG.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση Μαρίνα Λώμη.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σ.σ. 15-24 (Δεκέμβριος 2010).
- Καταρτζής, Ζ. (2012). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Εμπειρική Έρευνα στους καθηγητές της Πληροφορικής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της*, Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Καψάλης, Α. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουγιουρούκη, Μ. & Μασάλη, Ζ. (2000). Η μικροδιδασκαλία στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. από το 1993 έως σήμερα. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*, σ.σ.153-163. Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος δεύτερος: Στρατηγικές διδασκαλίας* (3η εκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, τόμος Α'. Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιοματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του υποκειμένου*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Π.Ι. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) – *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Γενικό μέρος. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> 10/12/2019.

- Πουρσανίδου, Ε. (2018). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. *Mare Ponticum*, 7, σ.σ.147- 160. Διαθέσιμο στο: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_html_files/Poursanidou_Vol_7.pdf 15/12/2019.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. (Τόμος, Α), Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Χαραλάμπους, Κ. & Κόκκινος, Κ. (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (2), σσ. 157-186.
- Χατζηδήμου, Δ. (1985). *Γενική Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Ιδίου.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anterson, L.W. (1969). *The effective teacher*. Singapore: McGraw-Hill International.
- Cronbach, L.J. (1977). *Educational Psychology*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Killian, S. (2014). Top 10 Principles of Effective Teaching. *The Australian Society for Evidence Based Teaching*. Διαθέσιμο στο: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/principles-of-effective-teaching/> 14/10/2019
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Great Britain: STP.
- Reyes, L. H. & Stanic, G. M. A. (1988), Race, sex, socioeconomic status and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 19, 26-43.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). “Classroom management as method and manner”. In: *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 705-728.
- Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on Future student academic achievement*: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΩΣ ΤΟ «ΚΛΕΙΔΙ» ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Έλενα Ξυδοπούλου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν θεωρητικής κατάρτισης αλλά και πρακτικής εφαρμογής σε μαθητές που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης καθώς και παρουσίαση συμπληρωματικού υλικού ιδιαίτερα χρήσιμου για καθηγητές και γονείς οι οποίοι επιθυμούν να θέσουν γερές και σωστές βάσεις -κατά τη μελέτη στο σπίτι- για την επιτυχή εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Εντούτοις, ενώ όλοι προσανατολιζόμαστε στην ομαλή εκμάθηση της γλώσσας, αυτή η διαδικασία ενδέχεται να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς περιλαμβάνουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, προβλήματα σε επίπεδο νοητικό, πιθανή πολιτισμική αποστέρωση, ακατάλληλη διδασκαλία ή και δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε αποκλειστικά και μόνο στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Φωνολογική ενημερότητα (phonemic awareness)
Φωνολογικά ελλείμματα (phonemic deficiencies)
Μαθησιακές Δυσκολίες (learning difficulties)
Μαθητές τυπικής ανάπτυξης (average intelligence students)
Ανώτερη, ανώτατη νοημοσύνη (high intelligence students)
Ταχύτητα ανάκλησης (speed of information processing)
Ορθογραφική ικανότητα (orthographic processing skills)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας- και ειδικά της Αγγλικής- συνήθως για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ξεκινά περίπου στην Γ' δημοτικού στο σχολείο και όταν υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία (διαγνωσμένη ή μη) ξεκινάει αρκετά αργότερα ίσως και καθόλου.

Στις περιπτώσεις παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι γονείς έχουν απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό (ιδιώτη ή κέντρο ειδικής αγωγής) για την αποκατάσταση των δυσκολιών κι έτσι – όπως συστήνεται – η ξένη γλώσσα δεν είναι δυνατόν να ξεκινήσει παράλληλα αλλά και όταν ξεκινά, ξεκινά με λάθος τρόπο και η διδασκαλία γίνεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν γνώση της δυσκολίας του μαθητή, δεν έχουν το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τις περισσότερες φορές ακολουθούν το πρόγραμμα που αρμόζει στην πλειοψηφία των μαθητών γιατί η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τελείως άγνωστη αλλά και όταν είναι γνωστή δεν αποτελεί μια «συμφέρουσα λύση» για τον επιχειρηματία.

ΛΕΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΒΑΣΕΙ ΕΡΕΥΝΩΝ

Βάσει παθολογοανατομικών ερευνών σε εγκεφάλους δυσλεξικών ατόμων (Galaburda, 1993) βρέθηκαν προγεννητικές βλάβες μεταξύ του 5ου και 6ου μήνα της κύησης όταν και δημιουργείται ο εγκεφαλικός φλοιός. Ο φλοιός αυτός χωρίζεται σε 4 λειτουργικές περιοχές. Τον μετωπιαίο, τον βρεγματικό, τον κροταφικό και τον ινιακό λοβό. Κάθε μια από αυτές τις περιοχές εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Εάν, εντούτοις, κατά το διάστημα που προαναφέρθηκε κάποιο εγκεφαλικό κύτταρο παρεκκλίνει και δεν καταστεί δυνατόν να μεταναστεύσει μέχρι τα ακρότατα

σημεία του φλοιού τότε θα παρουσιαστούν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, στη βραχεία λεκτική μνήμη ή στην ανάκληση των λέξεων. (Ramus, 2004)

Για πολλά χρόνια ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της γλώσσας έχει αποτελέσει θέμα αμφισβήτησης αλλά και εκτενούς συζήτησης στους επιστημονικούς κύκλους. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η πρώιμη εκμάθηση του αλφάβητου αλλά και της συνειδητοποίησης ότι το κάθε γράμμα αναπαριστά κι έναν διαφορετικό ήχο συμβάλλει στην επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας. Κάποιοι άλλοι, στον αντίποδα, υποστηρίζουν ότι η Αγγλική γλώσσα λόγω της αδιαφάνειας που παρουσιάζει είναι πολύ δύσκολο να «στηριχθεί» στην αρχή της φωνολογικής ενημερότητας.

Βάσει των αποτελεσμάτων που έγιναν γνωστά μέσω του National Reading Panel και της έρευνας με τίτλο Teaching Children to Read που διεξήχθη τον Απρίλιο του 2000, η βάση για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται συνειδητά τους ήχους και να είναι σε θέση να γνωρίζουν ότι ο κάθε ήχος αναπαριστάται από ένα γράμμα το οποίο σε συνδυασμό με άλλα γράμματα μπορεί να φτιάξει μια νέα λέξη (phonics) καθώς και να συνειδητοποιήσει ότι όλες οι λέξεις που εκφέρουμε αποτελούνται από φωνήματα (phonemes).

Η έρευνα βασίστηκε σε μαθητές που θεωρήθηκαν μαθητές υψηλού κινδύνου (μαθητές με μειωμένη φωνολογική ενημερότητα), σε μαθητές των οποίων η αναγνωστική ικανότητα είναι χαμηλότερη από την γνωστική τους ικανότητα και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η δοκιμασίες των μαθητών περιελάμβαναν απομόνωση φωνημάτων (phoneme isolation), αναγνώριση φωνημάτων (phoneme identification), κατηγοριοποίηση φωνημάτων (phoneme categorization), μείξη φωνημάτων (phoneme blending), κατάτμηση φωνημάτων (phoneme segmentation) αλλά και απάλειψη αυτών (phoneme deletion), αντικατάσταση ήχου (sound substitution) και τέλος δοκιμασίες για τον συνειδητό χειρισμό των συλλαβών (manipulating syllables).

Επιπροσθέτως, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τυχόν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα συνυπάρχουν με ελλείμματα και στην αναγνωστική λειτουργία, το επόμενο δηλαδή βήμα στην εκμάθηση της γλώσσας. (Vellutino&Scanlon, 1990) αλλά και στη διαδικασία της ορθογραφικής ικανότητας. Με άλλα λόγια, ένας μαθητής που έχει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα θα είναι σε θέση να γράψει λέξεις καθ’ υπαγόρευση, να τις αναλύσει στα φωνήματά τους και να προχωρήσει στη λεγόμενη γραφημική-φωνημική μετάφραση αυτών. Τέλος, η καλώς ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πώς οι ήχοι και οι λέξεις αλληλεπιδρούν στην Αγγλική γλώσσα και μετέπειτα αυτή η γνώση να χρησιμοποιηθεί για την ανάγνωση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

☞ **Απομόνωση φωνημάτων** (αναγνώριση μεμονωμένων ήχων μέσα σε μια συγκεκριμένη λέξη. Για παράδειγμα αναγνώριση του ήχου /f/ μέσα στη λέξη /fish/)

☞ **Αναγνώριση φωνημάτων** (αναγνώριση του κοινού ήχου μέσα σε διαφορετικές λέξεις. Για παράδειγμα αναγνώριση του κοινού ήχου /b/ στις λέξεις /ball/, /bed/, /bike/, /bed/)

☞ **Κατηγοριοποίηση φωνημάτων** (αναγνώριση της λέξης που δεν ταιριάζει. Για παράδειγμα /sat/, /pan/, /sad/) αναμένοντας από τους μαθητές να μας πουν τη λέξη /pan/)

☞ **Μίξη φωνημάτων** (αναγνώριση λέξης όταν απλά εκφωνούνται τα φωνήματά της. Για παράδειγμα τα φωνήματα /c/, /a/, /t/ συνθέτουν τη λέξη /cat/)

☞ **Κατάτμηση φωνημάτων** (εκφώνηση των μεμονωμένων φωνημάτων μιας λέξης. Για παράδειγμα εκφωνούμε τη λέξη /cap/ και ο μαθητής μας λέει ότι αποτελείται από τα φωνήματα /c/, /a/, /p/)

☞ **Απαλοιφή φωνημάτων** (τί μένει εάν από τη λέξη /leg/ αφαιρέσουμε το φώνημα /l/; Ιδανικά κάτι τέτοιο παρουσιάζεται μέσω εικόνων.)

☞ **Συνειδητός χειρισμός των συλλαβών** (εναλλαγή συλλαβών μέσα σε μια λέξη με σκοπό τη δημιουργία μιας άλλης, νέας λέξης)

☞ **Αντικατάσταση ήχου** (κατασκευή μιας νέας λέξης αλλάζοντας έναν συγκεκριμένο ήχο)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Με το πέρας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (*differentiated instruction*) των φωνολογικών κανόνων, ο μαθητής αναμένεται να επιδείξει τις ακόλουθες ικανότητες:

- ☞ Συνειδητός χειρισμός ήχων.
- ☞ Συνειδητός χειρισμός συλλαβών.
- ☞ Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (rhyming words).
- ☞ Συνειδητός χειρισμός λέξεων.
- ☞ Επιτυχής ανάγνωση ψευδολέξεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια έννοια πολυδιάστατη και είναι βέβαιο ότι χρίζουν διερεύνησης από μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα μπορέσει να εκτιμήσει το παιδί σε διάφορα επίπεδα. Αυτή η ομάδα ιδανικά θα πρέπει να αποτελείται από Παιδοψυχίατρο, Ψυχολόγο, Παιδαγωγό και Λογοθεραπευτή.

Εμείς, όμως από την άλλη, ως εκπαιδευτικοί, που έχουμε αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οφείλουμε να τηρούμε κάποιες βασικές αρχές και να είμαστε ιδιαίτερα επιλεκτικοί όσον αφορά στο τί μας προσφέρεται, στη φιλοσοφία της όποιας προσέγγισης αποφασίσουμε να ακολουθήσουμε και να εφαρμόσουμε προκειμένου όλο το εγχείρημά μας να είναι σύμφωνο με το μαθησιακό προφίλ του εκάστοτε μαθητή. Επίσης, οφείλουμε να προφυλάξουμε τους μαθητές από ενδεχόμενη σχολική αποτυχία με άμεση συνέπεια τα αισθήματα ματαιώσης τα οποία για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα «επίπονα».

Η Αγγλική γλώσσα είναι σαφώς μια γλώσσα που μπορεί να διδαχθεί επαρκώς σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά η διδασκαλία της θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αρχές της Ειδικής Αγωγής και των αρχών που τη διέπουν σε κάθε της στάδιο.

Τέλος, μεγάλος σεβασμός θα πρέπει να δοθεί από όλους εμάς, στο μοναδικό και ξεχωριστό προφίλ του εκάστοτε μαθητή μας γιατί η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί σεβασμό στους ρυθμούς και τις ανάγκες του μαθητή και όχι σεβασμό στις ανάγκες του επιχειρηματία ή των γονέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Galaburda, A. (1993). *Neuro anatomic basis of development aldyslexia*. NeurologicClinics.
- International Reading Association. (2002). *Summary of the (U.S.) National Reading Panel Report Teaching Children to Read*, United States.
- Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg, Terri Beeler. (1998). "Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum. Paul H. Brookes Publishing.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. Trends in Neuroscience.
- Stanovich, K. E. (2000). Progress in understanding reading. New York, NY: Guilford.
- Στασινός Δ. Π. (2003). Δυσλεξία και Σχολείο. Gutenberg.
- Vellutino, F., Scanlon, D. (1990). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study.

Η ΔΥΣΒΑΘΗ ΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

THE ROUGH ROAD TO INTERNATIONAL EVALUA-TION AND ASSESSMENT OF LEARNING OUT-COMES: THE CASE OF THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM

Βασίλης Καρναβάς

Όλγα Κολιοφώτη

Αγγελική Χατζηηλίου

Vasileios Karnavas, Educator, Affiliate of Nicosia University

Aggeliki Chatziiliou, Educator, Institute of Educational Policy of Greece

Olga Koliofoti, Educator, Political Scientist, Institute of Educational Policy of Greece

Abstract

Despite the tenable and existing yawning disparities among different educational systems, it may be accepted that an attempt at a comparative evaluation of relevant studies could yield useable knowledge. The Greek educational system, thanks to individual initiatives of competent educators, has participated in many international evaluation research studies in the past 30 years (PIRLS, TIMSS, CIVED, TKS, PISA).

In the study herein, an overview and a comprehensive comparative evaluation of these findings from 1990 onwards is detailed. The purpose of the study is to present the most significant findings in a range of different literacies and skills with regard to the Greek educational system. Hence, through the lens of an unbiased, objective perspective of these findings, this study may potentially contribute to the prospective national educational planning in a versatile, interactive international backdrop.

Keywords: international student assessment studies, learning outcomes, comparative evaluation study, Greek educational system

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εδώ και αρκετά χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας, κυβερνήσεων και υπερεθνικών οργανισμών γύρω από το θέμα της βελτιστοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Οι λόγοι είναι πολλοί, αλλά κυρίως εκκινούν από την διαπίστωση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι τα ενδεδειγμένα εργαλεία για αναμόρφωση και αναβάθμιση των κοινωνιών σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, ενισχύεται η ζήτηση για λογοδοσία στο πεδίο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων με σκοπό την εκλογίκευση της χρήσης των πόρων των εθνικών κυβερνήσεων που κατευθύνονται στην εκπαίδευση.

Σημαντικό εργαλείο σε αυτές τις προσπάθειες αποτελούν οι διεθνείς αξιολογικές έρευνες σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες διενεργούνται συνήθως από διεθνικούς οργανισμούς και χρηματοδοτούνται κατά κανόνα από τις εθνικές κυβερνήσεις. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δημιουργούν ή κατευθύνουν διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση και στην επιστήμη γενικότερα, συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην εναρμόνιση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών με διεθνή πρότυπα και γίνονται, κατά την δημοσίευσή τους, σημαντικό θέμα της εκάστοτε επικαιρότητας στις περισσότερες χώρες. Με την διαχρονική τους μελέτη, βοηθούν μια χώρα να διαπιστώσει πώς κινείται ακόμα και σε σχέση με τον εαυτό της σε προηγούμενες χρονικές περιόδους.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ: ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΠΑΡΕΙ ΜΕΡΟΣ Η ΕΛΛΑΔΑ;

Έρευνες της διεθνούς ερευνητικής κοινοπραξίας International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Ποια είναι η IEA;

Οι διεθνείς οργανισμοί-κοινοπραξίες που διενεργούν διεθνείς αξιολογήσεις είναι πολλές. Πιο γνωστός ίσως είναι ο ΟΟΣΑ (OECD) του οποίου τα αποτελέσματα κάποιοι λαμβάνουν ως ευαγγέλιο, κάποιοι εξορκίζουν αλλά όλοι τα δέχονται ως αξιόπιστα μεθοδολογικά και τα χρησιμοποιούν όταν επιθυμούν να στηρίξουν την Α ή την Β άποψη. Μια λιγότερο γνωστή κοινοπραξία στις οποίας τις έρευνες η Ελλάδα έχει συμμετάσχει πολλές φορές και της οποίας οι πολυσχιδείς έρευνες έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι η IEA.

Η IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement-Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης*) είναι μία διεθνής σύμπραξη εθνικών οργανισμών, κυβερνητικών ερευνητικών υπηρεσιών, μελετητών και αναλυτών που εργάζονται προκειμένου να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την εκπαίδευση παγκοσμίως. Διεξάγει συγκριτικές μελέτες σε ευρεία κλίμακα σε ολόκληρο τον κόσμο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι γονείς να έχουν γνώση του επιπέδου επίδοσης.

Η IEA ιδρύθηκε το 1958 και αυτή τη στιγμή πάνω από 60 χώρες και 100 εκπαιδευτικοί οργανισμοί (από όλον τον πλανήτη) εμπλέκονται ενεργά μαζί της. Οι διαγνωστικές της δοκιμασίες απευθύνονται σε μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ίδρυσή της έχει διενεργήσει πάνω από 30 ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν σε: *μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αγωγή του πολίτη, ΤΠΕ, σχολικό εκφοβισμό, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.α.*

Η IEA ιδρύθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία το ενδιαφέρον για τις συγκριτικές μελέτες συνέκλινε με την προτεραιότητα που είχαν θέσει οι κυβερνήσεις για παροχή δωρεάν μαζικής εκπαίδευσης και παροχή ισότητας ευκαιριών. Στόχος των κρατών ήταν η αύξηση του ποσοστού του εγγράμματος πληθυσμού που θα συνέβαλε στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, φάνηκε πως οι μελέτες των εθνικών συστημάτων (που διεξάγονται στη βάση «διεθνών» δοκιμασιών) θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. «Κεντρική ιδέα των ιδρυτών της IEA ήταν ότι ο κόσμος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα τεράστιο εκπαιδευτικό εργαστήριο όπου διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές θα μπορούσαν να παράσχουν συγκρίσεις οι οποίες θα ήταν δυνατό να δώσουν νέες γνώσεις για τους καθοριστικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αυτές θα χρησιμοποιούνταν ως βάση για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση»¹²

Το ενδιαφέρον των ερευνών που διεξάγει η IEA, εστιάζει στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών θεσμών, των αξιών που διατρέχουν το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και του χαρακτήρα των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000: 2). Για τον καλύτερο συντονισμό, η IEA δημιούργησε πρόσφατα έναν κεντρικό ιστότοπο¹³ στον οποίο καταχωρούνται όλες οι διεθνείς εκπαιδευτικές μελέτες που διεξάγουν και άλλοι όμοροι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO κ.λπ.

¹²Landsheere,; <http://www.unesco.org/education/pdf/LANDSHEE.PDF>

¹³www.ilsa-gateway.org

Το ενδιαφέρον της Ελλάδας για συμμετοχή, στο πλαίσιο της ΕΕ και της διασυνδεσιμότητας μεταξύ των κρατών και των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, συνδέθηκε με την ανάγκη για εναρμόνιση με τα διεθνή δυτικά εκπαιδευτικά πρότυπα και με τη συνακόλουθη βούληση να καταστήσει την εκπαίδευση μοχλό οικονομικής ανάπτυξης κι ευημερίας. Παρακάτω παρατίθενται δειγματικά στοιχεία από κάποιες μελέτες.

Η έρευνα PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Η PIRLS (Πρόοδος στη Διεθνή Μελέτη για τον Αναγνωστικό Εγγραμματισμό) παρέχει διεθνώς συγκρίσιμα δεδομένα για το πόσο καλά διαβάζουν οι μαθητές/τριες μέσω της αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Η PIRLS συλλέγει πληροφορίες για τον τρόπο που τα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές, καθώς και για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αξιοποιούν αυτές τις ευκαιρίες. Αυτές οι πληροφορίες περιλαμβάνουν στοιχεία σχετικά με: τις εθνικές πολιτικές των προγραμμάτων σπουδών για την ανάγνωση, τον τρόπο που το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται ώστε να διευκολύνει τη μάθηση, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που συνδέεται με τη μάθηση, το σχολικό κλίμα και τους πόρους και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η διδασκαλία στις αίθουσες.

Η έρευνα PIRLS, «Εγγραμματισμός και Σχολείο» (όπως αναφέρεται από την εθνική συντονίστρια της έρευνας Καθηγήτρια Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη), αποτελεί τη διαχρονική συνέχεια της έρευνας Reading Literacy Study- RL που διεξήχθη το 1991 και στην οποία πήρε μέρος η Ελλάδα με σκοπό τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Αν και, όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (2007: 203, 204), «οι γενικοί στόχοι και των δύο ερευνών είναι κοινοί, η νεότερη έκδοση της έρευνας εξετάζει και παρουσιάζει τρεις επιπλέον πλευρές του εγγραμματισμού: τις διαδικασίες κατανόησης, τους λόγους για τους οποίους διαβάζουμε και τις στάσεις και τις απόψεις για το διάβασμα».

Στην PIRLS (2001) όπου πήρε μέρος και η χώρα μας, συμμετείχαν 35 χώρες από όλον τον κόσμο. Η PIRLS (2001) είχε διττό ερευνητικό αντικείμενο: τον αναγνωστικό εγγραμματισμό (για λογοτεχνικούς σκοπούς- ‘Literary purposes’) και τον πληροφοριακό εγγραμματισμό (‘Informational purposes’). Στη γενική αποτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας η Ελλάδα κατέλαβε τη 19η θέση, η εθνική βαθμολογία ήταν 524 (λίγο πιο πάνω από τον μέσο όρο που ήταν το 500). Οι τρεις πρώτες χώρες με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν η Σουηδία (561 με μ.ό. ηλικίας μαθητών 10.8), η Ολλανδία (554 με μ.ό. ηλικίας μαθητών 10.3) και η Αγγλία (553 με μ.ό. ηλικίας μαθητών 10.2).

Η έρευνα TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)

Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Third International Mathematics and Science Study- TIMSS 1995) ήταν η πρώτη κοινή και στα δυο πεδία (Gonzalez & Smith, 1997, User Guide for the TIMSS International Database).

Με πάνω από μισό εκατομμύριο μαθητές να εξετάζονται και ένα μεγάλο εύρος θεματικής, η TIMSS (1995) αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες έρευνες που έγιναν ποτέ. Μέσω των ερωτηματολογίων που υποβλήθηκαν στους μαθητές καθώς και στις χιλιάδες δασκάλων και διευθυντών σχολείων, συγκεντρώθηκαν εκτενείς πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, τις σχολικές γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών.

Η έρευνα TIMSS (1995), επίσης, διερεύνησε τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μέσω ενός οδηγού ανάλυσης των Προγραμμάτων Σπουδών, των σχολικών εγχειριδίων και του λοιπού υλικού των Προγραμμάτων Σπουδών που αφορούσε σε μαθητές των τάξεων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου καθώς και μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Μελέτησε επομένως, το φάσμα των Θετικών Επιστημών που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πραγματοποιήθηκε σε 46 χώρες και η συνολική διαδικασία διήρκησε από το 1990 έως το 1998 (η προεργασία, η υλοποίηση, οι εκθέσεις των αποτελεσμάτων και τα πορίσματα). Όλες οι χώρες συμμετείχαν υποχρεωτικά στην αξιολόγηση της 7ης και της 8ης τάξης (δηλαδή της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου). Τα άλλα επίπεδα τάξεων ήταν προαιρετικά.¹⁴

Στην Ελλάδα πήραν μέρος 3.500 μαθητές ανά τάξη. Η έρευνα πεδίου με τα φυλλάδια δοκιμασιών για τους μαθητές και τα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, είχε στόχο να καταγράψει το εφαρμοζόμενο από τον εκπαιδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000: 23).

Σχετικά με την έρευνα στο Δημοτικό η επίδοση της Ελλάδας στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών στη Γ΄ Δημοτικού ήταν 428 (με μ.ό. ηλικίας 8.6). Ο διεθνής μέσος όρος ήταν 470 ενώ την καλύτερη επίδοση είχε η Κορέα (561) ενώ τη χειρότερη το Ιράν (378). Οι πέντε πρώτες χώρες ήταν: Κορέα (561), Σιγκαπούρη (552), Ιαπωνία (538), Χονγκ Κονγκ (524) και Τσεχία (497). Στη Δ΄ Δημοτικού η Ελλάδα σημείωσε βαθμολογία 492 (με μ.ό. ηλικίας 9.6). Ο διεθνής μέσος όρος ήταν 529, την καλύτερη επίδοση είχε η Σιγκαπούρη (625) και τη χαμηλότερη το Κουβέιτ με 400.

Η έρευνα CivEd (Civic Education Study)

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 με αρχές του '90, τέθηκαν νέες προκλήσεις γύρω από την εκπαίδευση των πολιτών, γεγονός που οδήγησε την IEA να αναπτύξει μια μελέτη βασισμένη στη συλλογή δεδομένων στα κράτη- μέλη της το 1999.

Στην πρώτη μεγάλης κλίμακας ολοκληρωμένη έρευνα του CivEd, διερευνήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις στάσεις και τον βαθμό κατανόησης των δημοκρατικών αξιών και των θεσμών από τους μαθητές, τη γνώση του περιεχομένου των θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών και την απόκτηση δεξιοτήτων για την ερμηνεία των πληροφοριών που σχετίζονται με την κοινωνία και την πολιτική. Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (ως αποτέλεσμα των δικών τους εμπειριών) στη διαμόρφωση των πολιτικών ιδεών καθώς και ο βαθμός συμμετοχικότητας και εμπλοκής τους που ανέμεναν οι ίδιοι οι μαθητές να αναλάβουν ως ενήλικες (Torney- Purta, 2001).

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εννοιολογήσεων μαθητών ηλικίας 14 ετών (Γ΄ Γυμνασίου στην Ελλάδα) στο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

¹⁴www.iea.nl/timss-1995

Η μελέτη CivEd (Civic Education Study), η οποία διεξήχθη το 1999, παρείχε πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις για τις δημοκρατικές πρακτικές και τους θεσμούς των Αμερικανών μαθητών που φοιτούσαν στην 9η τάξη (τελευταία τάξη του Γυμνασίου). Συνέκρινε τις γνώσεις των Αμερικανών μαθητών με εκείνες των υπολοίπων 27 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρείχε, επιπλέον, στοιχεία σχετικά με τις στάσεις των μαθητών για τη δημοκρατία, την εθνική ταυτότητα, τις διεθνείς σχέσεις και την κοινωνική συνοχή και ποικιλομορφία¹⁵. Η έρευνα CivEd μετρούσε, περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο, την κατανόηση των πολιτικών ιδεών. Στην εν λόγω έρευνα πήρε μέρος και η Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις χώρες συμμετείχαν οι μαθητές ηλικίας 14 ετών, ενώ σε 16 από τις 28 συνολικά χώρες συμμετείχαν και μαθητές ηλικίας 17 ετών (η Ελλάδα δεν ήταν μία από αυτές τις χώρες). Επιπλέον, 24 χώρες (ανάμεσά τους και η χώρα μας) οργάνωσαν και παρέδωσαν μία μελέτη περίπτωσης που εξέταζε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της καθεμιάς χώρας.¹⁶

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν αφορούσαν την επίδοση των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή τους, καθώς και με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους σχετικά με την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Τα παραπάνω συνδυάστηκαν με την ομάδα πολιτισμικού κεφαλαίου στην οποία εντάσσονταν οι μαθητές προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις. Παρουσιάστηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδοση και τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών.¹⁷

Οι διεθνείς τομείς που αξιολογήθηκαν: *Δημοκρατία: Τι σημαίνει δημοκρατία και ποιοι είναι οι θεσμοί και οι πρακτικές που συνδέονται με αυτή, Εθνική ταυτότητα και διεθνείς σχέσεις, κοινωνική συνοχή και ποικιλομορφία: Τι σημαίνουν για τους νέους τα θέματα κοινωνικής συνοχής και διαφορετικότητας* (IEA, 2004: 18).

«Τα δεδομένα για την πολιτική αγωγή της IEA έδειξαν ότι ο μέσος μαθητής σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες έχει κατανοήσει τις βασικές αξίες και τους πολιτικούς θεσμούς. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της δοκιμασίας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών διεθνώς αναγνωρίζει τη λειτουργία των νόμων, τις ιδιωτικές ενώσεις πολιτών και τα πολιτικά κόμματα. Διαπιστώθηκε όμως, ότι κάποιες φορές η κατανόηση αυτή των αξιών και των πολιτικών θεσμών ήταν επιφανειακή. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαίωσε προηγούμενες έρευνες που είχαν διεξαχθεί σε μικρότερο δείγμα από μεμονωμένες χώρες που χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις ή γραπτές εκθέσεις και έδειξαν ότι πολλοί νέοι αντιλαμβάνονται τη δημοκρατία μέσω της αναφοράς τους σε ένα σύνολο από σλόγκαν για την ελευθερία ή σε σχέση με έναν συγκεκριμένο θεσμό» (Doigetal., 1993/94; Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001' όπ. ανάφ. στο Torney- Purta, 2001).

Μεταξύ των χωρών που πήραν μέρος στην έρευνα παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές γύρω από τις πολιτικές γνώσεις και δεξιότητες. Σε αυτή την έντονη διαφοροποίηση των χωρών, η επίδοση της Ελλάδας (108) στο σύνολο των γνώσεων γύρω από την πολιτική και τους πολιτικούς θεσμούς ήταν σημαντικά υψηλότερη από τον διεθνή μέσο όρο (100). Συγκεκριμένα, η Ελλάδα κατετάγη 4η με την

¹⁵<https://nces.ed.gov/surveys/cived>

¹⁶http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Technical_Report.pdf

¹⁷<https://nces.ed.gov/surveys/cived>

Πολωνία να παρουσιάζει την υψηλότερη επίδοση (111) και την Κολομβία τη χαμηλότερη (86). Επίσης, η Ελλάδα ήταν μία από τις χώρες που σημείωσε υψηλά επίπεδα εμπλοκής των πολιτών στα κοινά.

Έρευνες του ΟΟΣΑ: Program for International Student Assessment International Association for the Evaluation of Educational Achievement (PISA)

Πιο γνωστό στο ελληνικό κοινό είναι το πρόγραμμα PISA που διενεργεί ο ΟΟΣΑ (OECD) στου οποίου τα αποτελέσματα δίνεται μεγαλύτερη δημοσιότητα και γίνονται συχνά πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης¹⁸.

Ξεκίνησε το 1997 και διενεργείται κάθε 3 έτη. Αντιπροσωπεύει μια συμφωνία κυβερνήσεων-μελών του ΟΟΣΑ οι οποίες θέτουν ως σκοπό την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών οι οποίες καταγράφονται με βάση ένα κοινά συμφωνημένο πλαίσιο αξιολόγησης. Λαμβάνει υπόψη διαφορές σχολικών προγραμμάτων και πολιτισμικού πλαισίου στις χώρες που συμμετέχουν. Η Ελλάδα συμμετέχει από το 2000.¹⁹

Συνήθεις περιοχές έρευνας του PISA (2012) είναι: *Μαθηματικός Εγγραμματισμός, Αναγνωστικός Εγγραμματισμός, Επιστημονικός Εγγραμματισμός (Φυσικές επιστήμες), Οικονομικός Εγγραμματισμός, Λύση προβλήματος*.

Στην δοκιμασία του PISA 2012 στην οποία είχε πάρει μέρος και η Ελλάδα, για παράδειγμα στις Φυσικές επιστήμες, βρέθηκε κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (500) λαμβάνοντας μόνον 467 μονάδες με πρώτη την Σαγκάη (580) και δεύτερο το Χονγκ Κονγκ (555). Λόγω της διαχρονικής της συμμετοχής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, η Ελλάδα είχε την ευκαιρία να βγάλει συμπεράσματα από την κατάταξή της στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Είχαν την ευκαιρία δηλαδή οι Έλληνες ερευνητές να διαπιστώσουν ότι από το 2006 ως το 2012, σε τρεις διαδοχικές εφαρμογές, η Ελλάδα είχε χάσει στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών 6 βαθμούς (2006:473, 2009:470, 2012:467).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λόγω της αναγνώρισης της συμβολής της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες στην αναμόρφωση και αναβάθμιση των κοινωνιών, έχει αυξηθεί η απαίτηση λογοδοσίας από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αυτό το πλαίσιο διενεργούνται από διεθνείς μη κερδοσκοπικούς φορείς/κοινοπραξίες/οργανισμούς συγκριτικές αξιολογικές καταγραφές εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε διάφορα κράτη / εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρώνοντας έτσι έναν σημαντικό όγκο αξιόπιστων και χρήσιμων δεδομένων τα οποία βρίσκονται ελεύθερα στη διάθεση κυβερνήσεων, ερευνητών αλλά και κάθε ενδιαφερόμενου.

Τα δεδομένα αφορούν πεδία όπως τον *Μαθηματικό Εγγραμματισμό, τον Αναγνωστικό Εγγραμματισμό, τον Οικονομικό Εγγραμματισμό, την χρήση της Πληροφορικής, την Πολιτική Κοινωνικοποίηση κ.α.*

Με τη μελέτη αυτών των δεδομένων μπορούν να συγκριθούν τα εθνικά αποτελέσματα μιας χώρας με άλλες αλλά και τα αποτελέσματα μιας χώρας με τον εαυτό της σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων, μπορούν να συνεισφέρουν στην εναρμόνιση

¹⁸<http://www.iep.edu.gr/pisa>

¹⁹<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

μιας χώρας με μια άλλη η οποία εφαρμόζει πολιτικές και πρακτικές που έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές.

Η μελέτη αυτών των δεδομένων μπορεί να είναι χρήσιμη και στον εκπαιδευτικό της πράξης για να κατανοεί το μακροεπίπεδο της επιστήμης του αλλά και να διαμορφώνει-αναδιαμορφώνει την καθημερινή του εκπαιδευτική πρακτική.

Βασίλης Καρναβάς, Όλγα Κολιοφώτη, Αγγελική Χατζηηλία,
vassilioskarnavas@gmail.com

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. & Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την Επίδοση στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (2007). *Ερευνητικά Δεδομένα για την Εκπαίδευση 1991-2001. Educational Research Data*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ.
- Καρναβάς Βασίλης, (2016). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση των δωδεκαετών Ελλήνων: Παράμετροι και διαδικασίες πολιτικής κοινωνικοποίησης στην πορεία διαμόρφωσης των νέων Ελλήνων πολιτών στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Νότιος Άνεμος.
- IEA (2004). *International Achievement in the Processes of Reading Comprehension Results from PIRLS 2001 in 35 Countries*. Boston: International Study Center. Ανακτήθηκε από <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/Processes.pdf>
- Torney-Purta, J. (2001). Civic knowledge, beliefs about democratic institutions, and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, 31(3), 279–292. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/257275064_Civic_knowledge_beliefs_about_democratic_institutions_and_civic_engagement_among_14-year-olds
- UNESCO and IEA TIMSS (2020). *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps-Monitoring Progress towards Sustainable Goal 4 using TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study*. Ανακτήθηκε από https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/EN_IEA%20UNESCO%20Joint-report_TIMSS%202019-final.pdf (ανακτήθηκε στις 10/12/2019).
- OECD, (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>

ΤΟ ΦΥΛΟ ΩΣ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Νικόλαος Βερβέρας

Περίληψη

Με σκοπό την ασφαλέστερη άποψη, στην ανθρώπινη ψυχοβιοπαθολογία, εργαστήκαμε (βιβλιογραφικά / περιγραφικά / στατιστικά / ερμηνευτικά), αντιστοιχώντας το συμπεριφορικό επιφαινόμενο με το βιολογικό τους υπόστρωμα εκατοντάδων προσωπικοτήτων, ιδιαίτερου ψυχοφυλοβιοπαθολογικού ενδιαφέροντος, ενταχθησόμενων στην μηνιαία περιοδική σειρά μας «Η Ψυχοβιοπαθολογία στην Ιστορία». Ευρέθηκε, ότι η, κατά το φύλο, συμπεριφορά φτάνει τους 43.046.721 τύπους, που μπορούν να συμποσωθούν, αδρομερώς, σε 81 συνδυασμούς, επιφανειακά, μόνον, διαφοροποιούμενοι στα δύο φύλα. Καλό είναι ο δάσκαλος να γνωρίζει, ότι δεν υπάρχουν φύλα, αλλά το συνεχές αρσενικό – θηλυκό -αρσενικό, με μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό, για την διαχείριση της τάξης του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα φύλα είναι, βεβαίως, διακριτά, αλλ’ αυτό πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς, ακόμα και μέσα στην ομάδα των αντρών και των γυναικών, παρατηρούνται πλείστες όσες σωματοσυμπεριφορικές αποκλίσεις (Money & Ehrhardt, 1972; Ward & Ward, 1985; Δημουλάς, 1994; 1996; 1999; 2017α; Δημουλάς κ.ά., 2018γ; 2018δ; Dimoulasetal, 2018). Αυτό το βλέπουμε, έτσι κι αλλιώς, σε κάθε έκφανση της ζωής (Ward & Ward, 1985). Αυτό το βλέπουμε, έτσι κι αλλιώς, σε κάθε έκφανση της ζωής

ΣΚΟΠΟΣ

Με σκοπό την ασφαλέστερη άποψη, στην ψυχοβιοπαθολογία των ανθρώπων, εργαστήκαμε βιβλιογραφικά / περιγραφικά / στατιστικά / ερμηνευτικά), αντιστοιχώντας το συμπεριφορικό επιφαινόμενο με το βιολογικό τους υπόστρωμα (Owen, 1972; Hook, 1973; Δημουλάς, 1990α; 1990β; 1991; 1993; LeVay, 1994) εκατοντάδων προσωπικοτήτων, ιδιαίτερου ψυχοφυλοβιοπαθολογικού ενδιαφέροντος, ενταχθησόμενων στην μονοθεματική μηνιαία περιοδική σειρά μας «Η Ψυχοβιοπαθολογία στην Ιστορία», για όποτε αυτή αρχίσει να κυκλοφορείται, ως εξής: πρωτεύοντες (γεννητικά μέρη: σπερματικό επιθήλιο, πόροι, γεννητικός ύβος, γεννητική σχισμή), δευτερεύοντες (στήθος / μαστός, τρίχωμα, καρωτίδα / φωνή, λεκάνη, σκελετός / μύες), σεξουαλικό ένστικτο (τάση, τρόπος πλησιάσματος, αισθήσεις, ενεργητικότητας) και συμπεριφορά (αισθηματική ζωή, νοητικές ικανότητες, απασχόληση, ντύσιμο) των ανθρώπων (Money & Ehrhardt, 1972; Δημουλάς, 1994; 1996; 1999; 2017α; Δημουλάς κ.ά., 2018γ; 2018δ; Dimoulasetal, 2018).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιγραφική / στατιστική / ερμηνευτική / βιβλιογραφική, πάνω στις αποκλίσεις, σε σωματικούς χαρακτήρες [πρωτεύοντες (γεννητικά μέρη: σπερματικό επιθήλιο, πόροι, γεννητικός ύβος, γεννητική σχισμή), δευτερεύοντες (στήθος / μαστός, τρίχωμα, καρωτίδα / φωνή, λεκάνη, σκελετός / μύες)], σεξουαλικό ένστικτο (τάση, τρόπος πλησιάσματος, αισθήσεις, ενεργητικότητας) και συμπεριφορά (αισθηματική ζωή, νοητικές ικανότητες, απασχόληση, ντύσιμο) των ανθρώπων (Βουβούση, 2017;

Δημουλάς, 2017β; Δημουλάς κ.ά., 2018γ; Dimoulasetal, 2018). Στοιχεία, που ελήφθησαν υπόψη [διαχωρίζονται, με «/», κατά (αρσενικό / θηλυκό) φύλο] (Πέντζου – Δαπόντε, 1983; Καραπέτσας, 1988; Δημουλάς, 1990α; 1990β; 1993)): Ανθρωπολογικά βιομετρικά: Μέσο ανάστημα: 1,67 / 1,56, Μήκος κορμού αναλογικά με τις κνήμες, κατά μ.ό.: < Μυϊκός ιστός 41,8% / 35,8%, Λιπώδης ιστός 18,2% / 28,2 %, Ερυθρά αιμοσφαίρια 5000000 / κ.ε. / 4-4,5 000000 / κ.ε. (για άντρες, γυναίκες). Ανθρωπολογικά, βιομετρικά, φυλικά: γυναιοκομαστία / ανδρομαστία / Χωρίς γένεια / Τρίχωμα και Κόμη γυναικείου τύπου / γένεια και ανδροτριχία / Φωνή και φωνητικές χορδές γυναικεία / ανδρική φωνή και προέχον μήλο του Αδάμ / (γυναιογλωττία) (ανδρογλωττία) / Γυναικεία λεκάνη / ανδρική λεκάνη / Σύστημα μυών, ανάστημα, σκελετός, κινήσεις / Γεννητικά μέρη / Διασεξουαλικοί σχηματισμοί των γεννητικών οργάνων / Ερμαφροδιτισμοί (πραγματικοί ή φαινομενικοί) / Άντρες με όργανα κολπικής μορφής / Γυναίκες με ασυνήθιστου μεγέθους (κυρίως μεγάλη κλειτορίδα) γεννητικά όργανα / Άλλες φυσιολογικές ιδιότητες / Σεξουαλικό ένστικτο / Τάση του ενστίκτου / Τρόπος πλησιάσματος του αντικείμενο / Αισθήσεις / Ενεργητικότητα / Άλλες ψυχολογικές ιδιότητες / Αισθηματική ζωή / Νοητικές Ικανότητες / Απασχόληση / Ντύσιμο / / Ερμαφροδιτισμός / Ανδρογυνία / Μετατροπισμός, δισεξουαλικότητα, ομοφυλοφιλία / Παρενδυσία (Δημουλάς, 1991; 1993). Ανθρωπολογικά, βιομετρικά, φυλικά, γονιδιακά στοιχεία [διαχωρίζονται, με «/», κατά (αρσενικό / θηλυκό) φύλο, ενώ με // διαχωρίζονται οι περιπτώσεις, ανά στίχο]: X / OX (γοναδική δυσγενεσία) // OY // XX / XY // XXX (υπερθηλυκό) XYY (υπεραρσενικό) // XXY (1/400) / XXXX // XXXY / XXXXX // XXXXY / XYY (1/1000) // XXY / XXXY // XY/XXY (ερμαφροδιτισμός) // XX/Y (ερμαφροδιτισμός) // ... // ... // ... // Φ Υ Λ Ι Κ Ε Σ Ο Ρ Μ Ο Ν Ε Σ // Σ Υ Μ Π Ε Ρ Ι Φ Ο Ρ Ι Κ Ο Ε Π Ι Φ Α Ι Ν Ο Μ Ε Ν Ο // ΤΥΠΟΙ // Α Ρ Σ Ε Ν Ι Κ Ο → Θ Η Λ Υ Κ Ο // Θ Η Λ Υ Κ Ο → Α Ρ Σ Ε Ν Ι Κ Ο // 43.046.721 // ΟΜΑΔΕΣ // 81 // ΦΥΛΑ // ΑΝΔΡΑΣ / ΓΥΝΑΙΚΑ. Με βάση αυτά έγιναν οι υπολογισμοί (Βουβούση, 2017; Δημουλάς, 2017β; Δημουλάς κ.ά., 2018γ; 2018ε; Dimoulasetal, 2018).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλα τα δυνατά, συνδυαστικά, συμπλέγματα, που μπορούμε να φαντασθούμε (Hirschfeld, 1962; LeVay, 1994, Δημουλάς, 1990β; 1994; 1996; 1998; 1999; 2017α; 2017β; Βουβούση, 2017; 2018; Δημουλάς κ.ά., 2017; 2018α; 2018β; 2018γ; 2018δ; 2018ε; Dimoulasetal, 2018; Αγραφιώτη, 2019), ανάμεσα στις χαρακτηριστικές (κατά τον φαινότυπο), ανδρικές και γυναικείες, ιδιότητες, οι οποίες βασίζονται σε [σωματικούς χαρακτήρες (Α, Β) [Α: πρωτεύοντες (γεννητικά μέρη: σπερματικό επιθήλιο, πόροι, γεννητικός ύβος, γεννητική σχισμή), Β: δευτερεύοντες (στήθος / μαστός, τρίχωμα, καρωτίδα / φωνή, λεκάνη, σκελετός / μύες)], Γ: σεξουαλικό ένστικτο (τάση, τρόπος πλησιάσματος, αισθήσεις, ενεργητικότητας) και Δ: συμπεριφορά (αισθηματική ζωή, νοητικές ικανότητες, απασχόληση, ντύσιμο) των ανθρώπων], συνοπτικά: Α: γεννητικά μέρη, Β: βασικές σωματικές ιδιότητες, Γ: σεξουαλική τάση, Δ: ψυχολογικές ιδιότητες) κείνται μεταξύ των τεσσάρων, μεγάλων, βασικών, κατηγοριών, στους άνδρες (α) και στις γυναίκες (γ), συνήθως μικτές (αγ), ως εξής: Αα, Αγ, Ααγ (3 συνδυασμοί), Βα, Βγ, Βαγ (9 συνδυασμοί), Γα, Γγ, Γαγ (27 συνδυασμοί), Δα, Δβ, Δαγ (81 συνδυασμοί). Σε καθένα των 81, αυτών, συνδυασμών, εμπεριέχονται οι [εκ των (α, γ, αγ =) 3 (Α, Β, Γ, Δ =) 16 = 43. 046.721, συνολικά, υποτύπων] 531.441 ψυχοφυλοτύποι = 43. 046.721, συνολικά, υποτύποι. Ευρέθηκε, λοιπόν, ότι η, κατά το φύλο, συμπεριφορά φτάνει (κατά τα ανάμικτα, ψυχοσωματικά, ιδιώματα του ατόμου) τους 43.046.721 τύπους, που μπορούν να συμποσωθούν,

αδρομερώς, σε 81 συνδυασμούς (ομάδες 531.441 χαρακτηριστικών), επιφανειακά, μόνον, διαφοροποιούμενοι στα δύο φύλα. Πρόσφατες ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν ότι το πλήθος της διαφοροποίησης εδράζεται στους γεννητικούς βιολογικούς παράγοντες (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται μέσω των ορμονών του φύλου, σε μίξη, ανάμεσά τους. Ο αριθμός αυτός φαίνεται μεγάλος, αλλά δεν είναι, αν υπολογίσουμε τον πληθυσμό του πλανήτη μας, τον οποίο, όμως, μπορούμε να προσεγγίσουμε, αν υποδιαιρέσουμε, έτι, περαιτέρω, τα παραπάνω χαρακτηριστικά (στα οποία, ήδη, είχαμε περιοριστεί στα τέσσερα βασικότερά των): τρίχωμα (κόμη, γένεια), ενδυμασία (ρούχα, εσώρουχα), κ.λπ., περαιτέρω υποδιαίρεση, στα οποία, θα έδινε αριθμό υποπεριπτώσεων, που ίσως και να ξεπερνούσαν τον πληθυσμό του πλανήτη μας, κάνοντας τον καθένα μας ξεχωριστή, μοναδική, έτσι, προσωπικότητα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η μαθηματική προσμέτρηση των φυλικών διαφορών μπορεί να μας καταδείξει αυτό που είναι κοινός τόπος, για τις διαφορές αυτές, ότι ο καθένας μας αποτελεί και μια ιδιαίτερη περίπτωση (MacLusky&Naftalin, 1981, Gorski, 1980, 1985, όσον αφορά το φύλο (Δημουλάς, 1994, Δημουλάς κ.ά., 2017; 2018β; 2018γ; 2018δ). Με αφετηρία τον 100% ανδρικό τύπο (που δεν υπάρχει, αλλά είναι επιστημονικό πλάσμα μελέτης), διαπιστώνεται, ότι, σε μια γυναίκα, που διαφέρει, έστω, ελάχιστα από την 100% γυναίκα (που, επίσης, δεν υπάρχει, αλλά είναι επιστημονικό πλάσμα μελέτης), τα ανδρικά στοιχεία μπορούν να υπολογισθούν από 1 έως 10%, αλλά μπορούν να ξεπεράσουν, κατά πολύ, το ποσοστό αυτό και να φτάσουν ως το 25%, ώστε, με την απομάκρυνση, από τον 100% τύπο, τα στοιχεία α και γ μπορούν να εξισορροπηθούν, στο να έχει τόσες ανδρικές, όσες και γυναικείες, ιδιότητες, φτάνοντας, όντας (έχοντας, παρά ταύτα, γυναικεία βλαστικά κύτταρα) γυναίκα, με την περαιτέρω απομάκρυνση, από τον (υποθετικό) 100% γυναικείο τύπο, να παρουσιάζει περισσότερες ανδρικές, από θηλυκές, ιδιότητες, μέχρι, που, όλα, πλην κυριολεκτικών γεννητικών οργάνων, είναι, σαφώς, αρσενικά, τύπος γυναίκας, που πλησιάζει τόσο τον άνδρα τύπο, από τον οποίο διακρίνεται, μόνον, από τα γεννητικά όργανα. Τα ίδια, ακριβώς, μπορούν να συμβούν και στον άνδρα, για τον οποίο μπορούμε να επιμετρήσουμε την, ακριβώς, αντίθετη, φυλοορμονική, επισυναγωγή.

Όλες οι διασεξουαλικές ποικιλίες σχηματίζουν πλήρη κύκλο, χωρίς λύση συνέχειας, ανάμεσα στα περιφερειακά σημεία (Grishametal, 1992). Καμιά διασεξουαλική κατάσταση δεν πρέπει να θεωρείται παθολογική, σαφώς, ούτε οι εντονότερου βαθμού, καθώς κάποιοι θεωρούν φυσιολογικούς τους βαθμούς των ασθενέστερων μιγμάτων, αφού, στην συνέχεια του κύκλου των δεν μπορεί να υπάρξει διαχωριστικό όριο. Βρισκόμαστε, μπροστά σε ένα πολύ σπουδαίο, καθότι πολύ διαδεδομένο, μάλλον, έτσι κι αλλιώς, υπαρκτό, βιολογικό γεγονός. Οι διασεξουαλικές καταστάσεις ταξινομούνται ως: Ερμαφροδιτισμός (διασεξουαλικός σχηματισμός των γεννητικών οργάνων), Ανδρογυνία (διασεξουαλικό κράμα των άλλων σωματικών ιδιοτήτων), Μετατροπισμός, διασεξουαλικότητα και ομοφυλοφιλία (διασεξουαλικές ποικιλίες του σεξουαλικού ενστίκτου), Παρενδυσία (διασεξουαλική έκφραση των ψυχολογικών ιδιοτήτων) (Δημουλάς, 1990α; 1993).

Όλα ξεκινούν από την αρχή της ζωής (Diamondetal, 1973; Wilsonetal, 1981; Arnold&Breedlove, 1985; Williams, 1986; Δημουλάς, 1990β; 1998; Kalat, 1995).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεν υπάρχουν δύο φύλα, αλλ’ ο «άνθρωπος», που εκτελεί λειτουργίες, κινούμενες, κατά το φύλο, σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν τα (θεωρητικά) απόλυτα αρσενικό και θηλυκό, μεταξύ των οποίων η μίξη του ενός προς το άλλο (Δημουλάς κ.ά., 2018α). Ο φαινομενικός διαχωρισμός των ανθρώπων σε δύο φύλα πολύ λίγο φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιοψυχολογικό υπόστρωμα του καθενός. Η διάκριση «άντρας – γυναίκα» πρέπει να αντικατασταθεί από το συνεχές «αρσενικό – θηλυκό» (Δημουλάς, 1996; 1999; 2017α). Μόνον η γνώση, σε ποιο, ακριβώς, σημείο του continuum των φύλων, βρίσκεται το παιδί, θα βοηθήσει, επισυνάγοντας τα της έρευνάς μας στο σχολείο, τον δάσκαλο στην καλύτερη ερμηνεία της αιτίας της αιτιολογίας της συμπεριφοράς του, μέσα στην οποία και η μάθηση, έτσι, ώστε να διαχειριστεί, το καλύτερα, που γίνεται, συμπεριφορικά τουλάχιστον, την τάξη του.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στους Κων. Β. και Ευ. Κ. Δημουλά, Έ. Κ. Βέλλιου, Θ. Ευ. Παπαδημητρίου, που έφεραν και το κύριο βάρος της εργασίας, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτρη Λιόβα, και Χρήστο Πολύζο, στην οποία συμμετέχουν, εργωδώς, και οι πρώτος και δεύτερη της παραγράφου, και στους αρχειοθέτες του υλικού και χορηγούς της εδώ εγγραφής μας Χ. Πούρικα, Γ. Ζαμπέτογλου, Δ. Δημάκα, Ι. Τρίγκα, Σ. Θηβαίου, Κ. Ζαμπάκα, Ει.- Χ. Δροσινού, Ν. Αγραφιώτη, Σ. Καππέ (Διευθύντρια του περιοδικού «Δευκαλίων ο Θεσσαλός» / αναφέρεται, καθώς, σ’ αυτό, καταχωρεί, πάντα, ανακοινώσεις της Ενώτητάς μας), Δ. Μπαρδάνη (Πρόεδρο Ένωσης Λογοτεχνών και Συγγραφέων νομού Λάρισας / αναφέρεται, καθώς, με αυτόν τον τίτλο, παρέσχε, κατά καιρούς, μεγάλη υπηρεσία, στο έργο μας), Χ. Παπαμάνθο, Α. Δήμου, Χ. Αυγερινίδη. Όλοι είναι μέλη της διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας του Μορφωτικού Οργανισμού μας Ψυχοβιοανάλυσης «έκ τών υστέρων», που διαχειρίζεται, ως Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση, ο Κ.Β. Δημουλάς. Άξονας έργου της Ομάδας είναι ανέκαθεν «το φύλο ως ερώτημα». Οι εργασίες μας έχουν, από πολλών ετών, ήδη, αρχίσει να διαχέονται, στο κοινωνικό σύνολο, βεβαίως ως νύξεις, αποσπασματικά και εν μέρει, ενώ συνεχίζονται, σχεδόν πυρετωδώς, μέχρι να είμαστε έτοιμοι να δώσουμε, στην δημοσιότητα, τα πρώτα μας, ασφαλή, συμπεράσματα, περί το θέμα. Μέχρι την ώρα αυτή, μπορούμε να πούμε, ότι έχουμε σταθεροποιήσει τα πρώτα μας δεδομένα, επί των οποίων και συνεχίζουμε το έργο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγραφιώτη, Ν.-Φ. (2019). Η αλήθεια στην διαφορετικότητα της φυλοσυμπεριφοράς. (Υπό έκδ.) *Πρακτικά ΙΣΤ’ Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* «Το σχολείο στη δημοκρατία / η δημοκρατία στο σχολείο» (με Παιδαγωγικά Τμήματα Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Βόλος, 29-30.11-1.12. 2019).
- Arnold, A.P., & Breedlove, S. (1985). Organizational and activational effects of sex steroids on brain and behavior: A reanalysis. *Hormones and Behavior*, 19, 469-498.
- Βουβούση, Μ. (2017). Δείκτες βιοφυλοψυχικών διαφορών (ερευνητικό πρόγραμμα της διεπιστημονικής Ομάδας «εκ των υστέρων» Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «το φύλο ως ερώτημα» του Κωνσταντίνου Β. Δημουλά). *Αρχείο Πρακτικών / Πρόγραμμα 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση / Οργάνωση, Διοίκηση, Διαπολιτισμικότητα, Ιατρική και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Διδακτική και*

Διδασκαλία, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα / Ιατρική και Εκπαίδευση» (Ελεύθερο Παν/μιο Πολιτών, [Πάτρα, 28-30.4] Αλεξανδρούπολη, 6-8.10).

- Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση του έργου της Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «εκ των υστέρων» (*Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Γεώργιος Ζαμπέτογλου, Δημήτριος Δημάκας, Ιωάννης Τρίγκας, Βασιλική Ζησοπούλου, Κωνσταντίνος Ζαμπάκας, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Μαρίτα Μπαλμπούζη, Ολυμπία Καλαμπαλίκη, Ιωάννης Κωνσταντινίδης, Αγορίτσα Οικονόμου, Στυλιανή Θηβαίου, Σταμάτης Ξαγρεμμενάκος, Δημήτριος Λιόβας, Χρήστος Πολύζος) του Κωνσταντίνου Β. Δημουλά «το φύλο ως ερώτημα». *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο Κρήτης 27-9.4.2018), Β, 574-581.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1990α). *Ψυχοπαθολογία Ι: Οι αιτίες*. Λάρισα: ΤΕΙ (ΣΕΥΠ / Τμήμα Νοσηλευτικής).
- Δημουλάς, Κ.Β. (1990β). Νευροογεννητικό Σύστημα;, *Βιβλίο Περιλήψεων 7ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Τμήμα Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου). Λευκωσία.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1991). *Ψυχοπαθολογία ΙΙ: Τα Πάθη*. Λάρισα: ΤΕΙ, ό.π..
- Δημουλάς, Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*. Λάρισα: ΤΕΙ (Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων), ό.π..
- Δημουλάς, Κ.Β. (1994). *Το φύλο ως ερώτημα*. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996). «Αντρική» και «γυναικεία» ή «αρσενική» και «θηλυκή» συμπεριφορά; (Σοβαρά Πειραματικά Λάθη στο χώρο των ερευνών). Λάρισα: *Νέα Αγγελία Λάρισας*, 4-5.5.96, 10.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1998). Έβδομο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας (Εξελικτική Κλινική Νευροψυχολογία) στη Λευκωσία / Κύπρος: Νευροογεννητικό Σύστημα / «Πολύτιμα επιστημονικά συμπεράσματα από τον Λαρισαίο ψυχολόγο κ. Δημουλά». Λάρισα: *Πρωινή*, 21.11.98, 6, 1-5.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behavior? (Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment). *Βιβλίο Περιλήψεων, 5th European Conference on Psychological Assessment* (ΠΤ Παν. Πατρών / Τομέας Ψυχολογίας και The European Association for Research on Learning and Instruction / Learning and Instruction. Πάτρα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2017α). Σοβαρά πειραματικά λάθη, ως προς το φύλο, στον χώρο των ερευνών (παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας με άξονα «το φύλο ως ερώτημα». *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογίας της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών* (Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών», ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, Καβάλα 8-10.12. 2017), 42-60.

- Δημουλάς, Κ.Β. (2017β). Δείκτες Πολλαπλών Βιοφυλοψυχοδιαφορών (παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής «ἐκ τῶν ὑστέρων» Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας με άξονα «το φύλο ως ερώτημα». *Αρχείο ό.π. Συνεδρίου*.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ. Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Βερβέρας, Ν., Οικονόμου, Α., Ζαμπάκας, Κ., Αγραφιώτη, Ν. – Φ., Δροσινού, Ει.– Χ., Θηβαίου, Σ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Γεωργούσης, Ευ., Παπαπαρίση, Σ., Λιόβας, Δ.Γ., & Πολύζος, Χ. (2018α). Επαναδιαπραγμάτευση έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων από την Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκτῶν ὑστέρων». *Αρχείο Επιστημονικού Συνεδρίου «Ταυτότητες και Ετερότητες σε περιόδους κρίσης»* (Ένωση Προφ. Ιστορίας, Τμ. Ιστορίας και Εθνολογίας Δημοκρίτειου Παν. Θράκης, Εργαστήριο Λαογραφίας και Κοιν. Ανθρωπολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτ. Σπουδών «Τοπική ιστορία – Διεπιστημονικές προσεγγίσεις», Κομοτηνή 18-20.5.2018).
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ. Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., & Βουβούση, Μ. (2018β). Το φύλο ως ερώτημα (από την Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκ τῶν ὑστέρων»). *Πρόγραμμα 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»* (ΠΤ Νηπιαγωγών Παν. Ιωαννίνων και Επιστημών Αγωγής Ευρ. Παν. Κύπρου, Ελλ. Κοινωνιολ. Εταιρεία, Π.Ι. και Υ. Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Λευκωσία 27-8.4.2018).
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Εξάρχου, Β., Οικονόμου, Α., Δροσινού, Ει.– Χ., Ζαμπάκας, Κ., Αγραφιώτη, Ν. – Φ., Δήμου, Α., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Τρίγκας, Ι., Θηβαίου, Σ., Γεωργούσης, Ευ., Σκενδερίδης, Π., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Σεΐδου, Ει., Ζαρκαδούλας, Ν.Ευ., & Λιόβας, Δ.Γ. (2018γ). Αναθεωρητική ψυχοβιολογική χαρτογραφία ανθρώπου. *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων / Πρακτικών 21ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού* (Ένωση Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 27 – 9.4.2018), 136.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Ζησοπούλου, Β., Πούρικας, Χ., Οικονόμου, Α., Αγραφιώτη, Ν. – Φ., Δήμου, Α., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Θηβαίου, Σ., Γεωργούσης, Ευ., Σκενδερίδης, Π., Παπατζέλος, Δ., Αργύρη, Α., Λιόβας, Δ.Γ., Πολύζος, Χ.Α., & Ζαρκαδούλας, Ν.Ευ. (2018δ). Αγωγή Υγείας: «το φύλο ως ερώτημα». *Πρόγραμμα και Βιβλίο Περιλήψεων 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Π. Τμημάτων Προσχ. Εκπ/σης & Αγωγής «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις»* (Παν. Θεσσαλίας, Βόλος 28-30.9.2018), 30.
- Δημουλάς, Κ., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Βέλλιου, Έ., Παπαναστασίου, Μ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Θηβαίου, Σ., Πούρικας, Χ., Χουβαρδά, Σ., Δήμου, Α., Παπαπαρίση, Σ., Δροσινού, Ει.– Χ., Αργύρη, Α., Τρίγκας, Ι., Ζησοπούλου, Β., Σκενδερίδης, Π., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Οικονόμου, Α., Ζαμπάκας, Κ., Παπατζέλος, Δ., Σεΐδου, Ει., Λιόβας, Δ., Πολύζος, Χ., & Ζαρκαδούλας, Ν. (2018ε). Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: Παρουσίαση ερευνητικού προγράμματος της διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «ἐκτῶν ὑστέρων», για τον μη διαχωρισμό των φύλων, στην τάξη. *Αρχείο Πρώτου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Αλεξάνδρειο

ΤΕΙ Θεσσαλονίκης / Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων και Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη, 6-9.12.2018).

Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ. Κ., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Πούρικας, Χ.Μ., Βουβούση, Μ.Π., Λιόβας, Δ.Γ., Δημητρίδης, Χ.Ι., & Ζαμπάκας, Κ. (2017). Βιοδείκτες φυσιολογικών διαταραχών. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, με Παν. και ΤΕΙ Θεσσαλίας, Λάρισα 13-5.10), Γ', 994-7.

Diamond, M., Llacuna, A. & Wong, G.L. (1973). Sex behaviour after neonatal progesterone, testosterone, estrogen, or antiandrogens. *Hormones and behavior*, 4, 73-88.

Dimoulas, K.V., Dimoulas, Eu. K., Papadimitriou, Th. Eu., Velliou, E.K., Exarchou, V., Liovas, D.G., & Polyzos, Ch. A. (2018). Psychobiological human cartography. Archive of Conference «Teaching and learning anthropology and ethnography in eastern and southeasterneurope: making sense of cultural difference in familiar and unfamiliar contexts» (Culture, Borders, Gender LAB and MA Program in "History, Anthropology and Culture in Eastern and South-Eastern Europe" of the Dept. of Balkan, Slavic and Oriental Studies, University of Macedonia, Teaching Anthropology, A Journal of the Royal Anthropological Institute, the EASA Teaching Anthropology Network, the Border Crossings Network, May 12-13, 2018, Thessaloniki, May 12-13, 2018).

Gorski, R.A. (1980). Sexual differentiation of the brain. In T.D. Krieger & J.C. Hughes (Eds), *Neuroendocrinology*, 215-222. Sunderland, MA: Sinauer.

Gorski, R.A. (1985). The 13th J.A.F. Stevenson memorial lecture. Sexual differentiation of the brain: Possible mechanisms and implications. *Canadian Journal of Physiology and Pharmacology*, 63, 577-594.

Grisham, W., Castro, J.M., Kashom, J.L., Ward, I.L., & Ward, O.B. (1992). Prenatal flutamide alters sexually dimorphic nuclei in the spinal cord of male rats. *BrainResearch*, 578, 69-74.

Hirschfeld, M. (1962). *Το άγνωστο φύλο / Συμβολή στην Ψυχολογία της Ομοφυλοφιλίας*. Μτφρ. και Πρόλογος Κ.Α. Μεραναίου. Αθήνα: Εκδόσεις Μαρή.

Hook, E.B. (1973). Behavioral implications of the Human XYY genotype. *Science*, 179, 139-150.

Kalat, J.W. (1995). *Βιολογική Ψυχολογία*. Μτφρ. και επιμ. Α.Κ. Αγγελή, Γ.Η. Ευσταθίου, Γ.Θ. Παναγής, Δ.Α. Χρηστίδης, Αθήνα: Εκδ. Όμιλος «Ιων» - Εκδόσεις «Ελλην», 2, 437.

Καραπέτσας Α.Β. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσ. Ανθρώπου: Πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά Παιδιού – Έφηβου – Ενήλικα*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, 131-4.

LeVay, S. (1994). *Ο σεξουαλικός εγκέφαλος*. Μτφρ. Τάσος Οικονόμου. Αθήνα: Σύνταγμα.

MacLusky, N.J., & Naftolin, F. (1981). Sexual differentiation of the central nervous system. *Science*, 211, 1294-1303.

Money, J., & Ehrhardt, A.A. (1972). *Man & woman, boy & girl*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.

Owen, D.R. (1972). The 47 XYY Male: A review. *Psychological Review*, 78, 209-233.

- Πέντζου – Δαπόντε, Α. (1983). *Ασκήσεις και ειδικά θέματα Ανθρωπολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Ward, I.L., & Ward, O.B. (1985). Sexual behavior differentiation: Effects of prenatal manipulations in rats. In N. Adler, D. Pfaff, & R.W. Goy (Eds), *Handbook of behavioural neurobiology*, vol. 7, 77-98. New York: Plenum Press.
- Wilson, J.D., George, F.W., & Griffin, .E. (1981). The hormonal control of sexual development. *Science*, 211, 1278-1284.
- Williams, G.L. (1986). A reevaluation of the concept of separable periods of organizational and activational actions of estrogens in development of brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 474, 282-292.

Ο ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΠΕΝΤΖΙΚΗΣ

Βασιλική Πετρά, Φιλόλογος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναδιφά πάνω στα κείμενα των εφήβων μαθητών, ποιητικά και πεζά, στο πλαίσιο του Πανελλήνιου Λογοτεχνικού Διαγωνισμού Γρηγόρης Πεντζίκης, που διοργανώνει η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας. Η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι οι έφηβοι βιώνουν τον μετασχηματισμό του κόσμου, γράφοντας ανάλογα με τις εμπειρίες (αναγνωστικές, διασημειωτικές) που αποκτούν στην τάξη ή από το κοινωνικοπολιτισμικό συμφραζόμενο και την προσωπική τους ζωή. Γράφοντας κείμενα, οι μαθητές εμπλέκονται στην ανάγνωση-παραγωγή «λογοτεχνίας» και παράλληλα κοινοποιούν τη θέση-αντίρρηση τους για τα πράγματα. Έτσι, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον κόσμο που εκπροσωπούν και να ανακαλύψουμε «αφανείς» μαθητές. Τα ζητήματα που εγείρονται αφορούν τα κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων τους και την αυθεντικότητα της γραφής των μαθητών.

Abstract

The present work deals the texts of adolescent students, poetry and prose text, in the context of the Pan-Hellenic Literary Competition Gregory Pentzikis, organized by the Drama Secondary Education. Their significance lies in the fact that adolescents experience the transformation of the world, writing according to the experiences (reading, intersemiotic) they gain in the classroom or from the socio-cultural context and their personal lives. By writing texts, students are involved in reading and producing "literature" and at the same time expressing their objectivity about things. Thus, they allow us to understand the world they represent and to discover "invisible" students. The issues raised concern the criteria for evaluating their texts and the authenticity of their writing.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ο Λογοτεχνικός Διαγωνισμός Εφηβικού διηγήματος και ποίησης Γρηγόρης Πεντζίκης εκκίνησε το 2012 ως αναγνώριση του έργου του φιλόλογου, ποιητή και κριτικού της Λογοτεχνίας Γρηγόρη Πεντζίκη. Διοργανώνεται από τη ΔΔΕ Δράμας και τον Επιστημονικό και Πολιτιστικό Σύλλογο «Εκπαιδευτικός Κύκλος» για 8η συνεχιζόμενη χρονιά. Απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου, Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου και αφήνει το θέμα ελεύθερο, ώστε να τους υποκινήσει να καταθέσουν το αίσθημα, τη δημιουργικότητα και την υποκειμενικότητά τους αδουλαγωγότη. Πλαισιώνει με τρόπο ουσιαστικό τις δράσεις της ΔΔΕ Δράμας (Ημέρες Εκπαίδευσης, Συνέδρια Βιοματικότητας) και προσπόρισε ως σήμερα περισσότερα από 5.000 κείμενα εφήβων μαθητών, ποιητικά και πεζά. Απευθύνεται σε σχολεία και μαθητές/τριες του εσωτερικού και της απανταχού ελληνικής ομογένειας, που αυτοδίκαια μας στέλνουν χαιρετισμό στην τελετή βράβευσης. Η βράβευση αφορά ξεχωριστά το Γυμνάσιο και το Λύκειο, την ποίηση και την πεζογραφία, ενώ από το 2019 θεσμοθετήθηκε ειδικός έπαινος. Η κριτική επιτροπή απαρτίζεται από 10 περίπου φιλόλογους και αναδιφά πάνω στα κείμενα για περίπου τρεις μήνες, χωρίς να γνωρίζει τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Καθένας από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς έρχονται σε επαφή με το σύνολο σχεδόν των ποιητικών κειμένων, διατυπώνουν και γράφουν κρίσεις για αυτά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας κρίσης. Στην τελετή βράβευσης παρουσιάζεται η διαδικασία αποτίμησης των κειμένων συνολικά, τα «ζητήματα» που προκαλούν τον σκεπτικισμό της κριτικής επιτροπής και εκείνα που

είναι αξιομνημόνευτα. Εντοπίζονται νέες τάσεις-ενδιαφέροντα-θέσεις-στάσεις και ιδιώματα, αναχαιτίσεις, θεματολογία και προβληματισμοί των μαθητών/τριών. Η εκδήλωση πλαισιώνεται από αναγνώσεις των βραβευμένων μαθητικών δημιουργιών και αφιερώματα σε δημιουργούς. Συνολικά, ο Διαγωνισμός τιμά την Εκπαίδευση και το σχολείο.

ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ

Τιμώμενο πρόσωπο αποτελεί ο εμπνευσμένος δάσκαλος-ιεροφάντης, ποιητής, κριτικός της Λογοτεχνίας Γρηγόρης Πεντζίκης, που υπηρέτησε με πάθος την εκπαιδευτική διαδικασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Βίωνε το «μάθημα» ως μέθεξη και πράξη ερωτική, αποκάλυψη και κοσμογονία, συν-κίνηση εμπύχων και μετέδιδε αυτό του το αίσθημα στους μαθητές. Η μαχητικότητα του για τον λόγο, το «μάλωμα» με/για τη γλώσσα και την «ορθοδοξία» της, το πάθος για την ακρίβεια και την «αλήθεια» της, η μεταγλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων, ο ερευνητικός του τρόπος μύησε μαθητές, εκπαιδευτικούς και φίλους σε έναν αλλιώτικο τρόπο σκέψης.

Ο πρώτος Λογοτεχνικός Διαγωνισμός θεσμοθετήθηκε και έλαβε χώρα αμέσως μετά την απώλεια του Γρηγόρη Πεντζίκη (Φεβρουάριος 2012). Εμπνευστής του υπήρξε ο προϊστάμενος της ΔΔΕ Δράμας, Σπύρος Κιουλάνης, ενώ μια ομάδα εκπαιδευτικών και «φίλων» του Γρηγόρη Πεντζίκη, στήριξαν θερμά την ιδέα. Οι εκλεκτοί συνάδελφοι, προπάντων οι Χρίστος Φαράκλας και Δημήτρης Σφακιανάκης, Δήμητρα Χατζηδημητρίου και οι Αννούλα Πασχαλίδου – υπεύθυνη Εκπαιδευτικών θεμάτων, Χρυσάνθη Βαμβούρη – Σύμβουλος Φιλολόγων, ο αρχιμουσικός Νίκος Γιαμαλής και πλήθος εκπαιδευτικών εργαζόμενων στη ΔΔΕ Δράμας ανέλαβαν τον υλοποίηση του Διαγωνισμού και τις εκδηλώσεις που τον πλαισίωναν, το 2012.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις κριτικές επιτροπές (αρκετοί έως σήμερα) ήταν οι: Χρίστος Φαράκλας, Δημήτρης Σφακιανάκης, Χατζηδημητρίου Δήμητρα, Γεωργία Μπακάλη, Γεωργία Βλαχοδήμου, Μαργαρίτα Χίσσα, Δήμητρα Πατρωνίδου, Βασιλική Πετρά, Ελένη Ιωαννίδου, Σταθάτος Βασίλειος, Χρυσάνθη Βαμβούρη, Μεσσής Βασίλης, Μιχαηλίδου Ανδρομάχη, Μαλτέζου Δομνίκη, Κανταρά Ελένη, Χατζηιωαννίδης Ηρακλής, Μακρής Κωνσταντίνος, Κωνσταντινίδου Δέσποινα, Κυριαζίδης Δημήτριος.

Τον Διαγωνισμό υποστηρίζουν συνάδελφοι και Λέσχες Ανάγνωσης (Λέσχη Ανάγνωσης του 1ου Γυμνασίου υπό την εμπύχωση της Ευαγγελίας Ριτσαλέου, του Λυκείου Δοξάτου, του Καλαμπακίου, μαθητές από το Μουσικό Σχολείο και τα ΕΠΑΛ Δράμας. Κάθε χρόνο ο Διαγωνισμός αφιερώνεται σε κάποιο θέμα (πχ. θάλασσα) και τιμά πρόσωπα ποιητές-δημιουργούς (Νίκος Καββαδίας, Τάσος Κόρφης, Τίτος Πατρίκιος, Γιώργος Χρονάς κλπ.) καλλιτέχνες, μουσικοπαιδαγωγούς (πχ. Βασίλης Τζάνος Αναγνώστου), συνθέτες όπως ο Χρήστος Δημάκης. Την τελετή βράβευσης πλαισιώνουν με μουσικά αφιερώματα μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του Μουσικού Σχολείου Νίκος Γιαμαλής και Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου.

ΠΗΓΕΣ ΕΜΠΝΕΥΣΗΣ. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Βασική διαπίστωση από τα κείμενα που έρχονται στα χέρια μας στο πλαίσιο του Λογοτεχνικού Διαγωνισμού Γρηγόρη Πεντζίκη, αποτελεί το γεγονός ότι το «λογοτεχνικό» κείμενο του μαθητή παράγεται στο σχολείο ή κατ' οίκον στο πλαίσιο της δημιουργικής του ενασχόλησης με το βιβλίο – το σχολικό ή το εξωσχολικό, καινούριο ή παλιό, φαντασίας, της φορμουλαϊκής ή υπερμεσικής λογοτεχνίας, το λογοτεχνικό, φιλοσοφικό ή άλλο.

Η Νεοελληνική Λογοτεχνία, το ύφος και οι τεχνικές κάποιων αγαπημένων ποιητών – ιδίως η καβαφική, η καρνωτακική, η σεφερική ποίηση ή της Κικής Δημουλά, η Γλώσσα, η Αντιγόνη του Σοφοκλή στο Λύκειο και λιγότερο η Φιλοσοφία και η Ιστορία ή η Ιλιάδα στο Γυμνάσιο, συχνά αποτελούν πεδίο έμπνευσης ή δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του σχολείου. Σπανιότερα διαπιστώνουμε να δίνουν το ερέθισμα οι θετικές επιστήμες, οπότε τα αποτελέσματα είναι καταπληκτικά, επειδή οι μαθητές γράφουν σε ένα διαθεματικό-διεπιστημονικό πλαίσιο. Τέλος, προκύπτουν συστάδες κειμένων που συνομιλούν μεταξύ τους στο πλαίσιο των ερευνητικών και δημιουργικών εργασιών ή στη διάρκεια εργαστηρίων και σχολικών Προγραμμάτων, στις Λέσχες και τους Ομίλους – κυρίως ιδιωτικών σχολείων.

Τα θέματα που απασχολούν τους εφήβους συχνά έχουν να κάνουν με την κρίση αξιών, την κρίση ταυτότητας και τα εφηβικά αδιέξοδα. Κινούνται γύρω από τη μοναξιά, τους ανεκπλήρωτους ή δυσεπίδοτους έρωτες, τη φιλία, τις περιπέτειες της εφηβείας, υπαρξιακά θέματα, τις σχέσεις με τους ενήλικες και τους ομηλικούς, το πολιτικό αδιέξοδο. Ακόμη, τους απασχολούν οι αξίες της αλληλεγγύης και της φιλαλληλίας, το Προσφυγικό που επανέρχεται συχνά στην πρώτη γραμμή των επιλογών τους. Τα αγαπημένα πρόσωπα – ο παππούς, η γιαγιά, η στενή οικογένεια, το αγαπημένο ζώο ο τόπος-η παλιά γειτονιά, η φύση στη συμβολική ή την κυριολεκτική της διάσταση, η βία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (πχ. το ψηφιακό bullying και οι αρνητικές όψεις του facebook) φαίνεται να κατέχουν σημαντική θέση στις προτιμήσεις τους, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο. Λιγότερα έως σπάνια, αλλά εξαιρετικής ποιότητας είναι τα κείμενα που έχουν ιστορική βάση.

Οι εμπειρίες συμμαθητών, δασκάλων, οικείων, δημιουργών ανά τον κόσμο τροφοδοτούν και ανατροφοδοτούν τη δημιουργικότητά των εφήβων μαθητών, αφού περάσουν από τη διαδικασία της «ένδον σπουδής». Ερευνητικές εργασίες, γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την τέχνη (πχ. τη Θεατρολογία), βιοματικά εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων ή αγώνες ρητορικής υποκινούν και πλουτίζουν τη «λογοτεχνική» τους κατάθεση. Εξάλλου, οι διασημειωτικές τους διαδρομές σε πλήθος σημειωτικών πόρων από τη λογοτεχνία στη ζωγραφική, τον κινηματογράφο ή το θέατρο-δράμα, την ψηφιακή αφήγηση και το βιντεοποίημα τροφοδοτούν τη δημιουργική τους διάθεση κρυφή ή φανερή στους άλλους.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε πως ό,τι μπορεί να εκβάλει το χιούμορ, την ειρωνεία για τα πράγματα και την αιχμηρή ματιά, δεν λείπει από το υλικό αναφοράς των μαθητών (κόμικ, γελοιογραφίες). Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι έφηβοι μαθητές συχνά δεν «αναγνωρίζουν» την πηγή έμπνευσης τους, επειδή το κείμενό τους αποτελεί προϊόν πολυσημικών αναπαραστάσεων, τροποποιήσεων και αναδομήσεων σε ένα πρότερο υπάρχον υλικό (Loh, 2004: 477-504). Το σίγουρο είναι ότι ζητούν να ανακατασκευάσουν τον κόσμο ανάλογα με τις δικές τους προσλαμβάνουσες και να αποτυπώσουν τη δική τους στάση, αποκαλύπτοντάς μας άγνωστους μαθητές ή εκείνους που διστάζουν να κοινοποιήσουν την αγάπη τους για το γράψιμο (Iser, 1978: 280).

Διαπιστώνουμε ότι μέσα από το κείμενό τους οι μαθητές εκφράζουν την άποψη και την αγωνία τους για τον κόσμο ή την «ενόχλησή» τους για όσα συμβαίνουν και αποπειρώνται να τους δώσουν νόημα ή να κατανοήσουν την επίδρασή τους στη ζωή τους. Ίσως αυτό συμβαίνει, επειδή αισθάνονται ότι οι ενήλικες δεν τους «λαμβάνουν υπόψη» ή θέλουν να κοινοποιήσουν τη διαφωνία τους για ένα είδος γραφής και τρόπου έκφρασης, που «δεν στάζει σταγόνα αίμα», όπως λένε. Ζητούν να επικυρώσουν μια δική τους πιο ατίθαση και δυναμική γλώσσα – ατελή βέβαια, αλλά όχι επικριτέα και προβληματική. Φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη άλλα κείμενα και τρόπους έκφρασης του ποιητικού,

αλλά τα μετασχηματίζουν σε φρέσκο λόγο, υβριδικό, δικό τους, ώστε να μπορέσει να εσωκλείσει τις εμπειρίες τους. Παράλληλα, αποτυπώνουν τις αλληλοσυγκρουόμενες αναπαραστάσεις και ταυτότητες που παράγονται στο κοινωνικό πεδίο (Dawson, 2005: 62, 76).

Μπορούμε να κατανοήσουμε τους μαθητές, εφόσον η δημιουργικότητα συνιστά σημαίνουσα «ψυχοβιολογική» ανάγκη. Οι έφηβοι αγαπούν την πρωτοτυπία και το έκκεντρο, ζητούν να διαφοροποιηθούν, να αυτονομηθούν και παράλληλα να εκφραστούν (Torrance&Myers, 1974: 36-38 · Fisher, 1990: 36). Το ενδιαφέρον είναι ότι κάθε γραφή τους αποτελεί μια κατάθεση ψυχής και μια διαδικασία που λειτουργεί μεταγνωστικά, ακόμη κι αν αποτελεί καρπό μίμησης άλλων κειμένων, αναγνωρισμένων ποιητών ή κειμένων που έχουν αποθεθεί στον ψηφιακό χώρο. Κατ’ αρχάς γιατί αποτελεί γραπτό λόγο, που «φαίνεται» να ενδιαφέρει τους εφήβους μαθητές με την «ακαδημαϊκή» του εκδοχή, εφόσον δεν είναι «δικός τους», οικείος και αυθεντικός. Παρόλα αυτά, αποτελεί τη δική τους πρόταση για τον γραπτό λόγο, ίσως την αντίρρηση για το θεσμοθετημένο και κυρίως το απαιτητό στο σχολείο, ή την εφηβική καταγγελία προς παν ό,τι είναι ψυχρό, γνωστό και επαναλαμβανόμενο, ανοίκειο και «προπαρασκευασμένο».

Αυτή τους η ροπή στο καινό, καινίζον ή το διαφορετικό συνδέεται με την αποκλίνουσα σκέψη, την οποία συχνά απαρέσκει το συντεταγμένο σχολείο. Ο αποκλίνων νους έχει προσωπικότητα, έχει εγγενή τάση για δημιουργία και αποφεύγει το συμβατικό. Βλέπει ένα θέμα πολυεπίπεδα, αλλάζει οπτική γωνία, αποσυμβολίζει, και επιλέγει από ένα πλήθος διαθέσιμων παραγωγικών λύσεων. Ακόμη, εμφανίζει στη διαδικασία και οραματίζεται το αποτέλεσμα, λαμβάνει υπόψη το συγκεκριμένο κοινωνικό ή άλλο με ευαισθησία και περιφρουρεί τις ανάγκες έκφρασής του και την αυτοτέλειά του. Δεν αγνοεί ότι οφείλει να δημιουργήσει ένα προϊόν όσο «ανορθόδοξο» κι αν προκύψει, που σε καμία περίπτωση δεν προέκυψε τυχαία ή κατά λάθος, εφόσον η γνωστική λειτουργία, η μνήμη, η νοητική ευχέρεια-ευελιξία, η κριτική σκέψη, ο έλεγχος και η επάλληλη γραφή το προσπόρισαν (Runko, 2003: 317-324). Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η ποικιλία εμπειριών και η πρόσβαση στους αναρίθμητους κρουνούς της πληροφόρησης, αποτελεί για τους εφήβους μαθητές κάποιου τύπου ιδεοθύελλα ή «καταιγισμό ιδεών», που τους ωθεί να επεξεργάζονται το υλικό της εμπειρίας και να το αναδομούν (Ξανθάκου, 2011: 39-59).

Οι έφηβοι μαθητές καταλήγουν να συνθέσουν το υλικό τους σε συνθέματα που μπορεί να είναι ποιητικά κείμενα ή πεζά, διηγήματα, μικρά μονόπρακτα, τηλεοπτικά σενάρια, ή σαπουνόπερες, υβριδικά κείμενα με λόγο και εικόνα, με λόγο ιδιόλεκτο και πάντως χωρίς να αγνοούν κοινωνιολέκτους-ιδιώματα. Φαίνεται να ποθούν όχι να μην τους καταλαβαίνουν οι ενήλικες, αλλά να τους κατανοούν με τον δικό τους τρόπο και παράλληλα να εμβαθύνουν τη συμμετοχή τους στο πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Κάποιος θα έλεγε ότι κάποια από τα κείμενα που έρχονται στα χέρια μας στο πλαίσιο του Διαγωνισμού είναι παράξενα, κακέκτυπα των πρωτοτύπων ή των πηγών αναφοράς τους, ακόμη και κίβδηλα. Κανένας όμως δεν μπορεί να αμφισβητήσει τον πειραματικό-εργαστηριακό τους χαρακτήρα ή την ανάγκη των νέων να «υπάρξουν» - ακόμη και να ξεχωρίσουν. Σχεδιάζουν-ανασχεδιάζουν, γράφουν-σβήνουν, προωθούν μια ιδέα, τη χάνουν και την ξαναβρίσκουν, κάνουν θαύματα ή επιτολάζουν, «πράττουν», εκφράζονται με «αποκλίνοντα» τρόπο. Σε καμία περίπτωση δεν λογίζεται, η προσπάθειά τους που δεν «απέδωσε», ως λάθος. Συχνά μάλιστα σκεφτόμαστε στην κριτική επιτροπή του Διαγωνισμού, μήπως αυτό που κρίνουμε ως μέτριο ή παράξενο, είναι η καινούρια πρόταση που θα εκτιμηθεί αργότερα.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι μέχρι την κοινοποίηση και την «επικύρωση» του ποιήματος και την ανάγκη για επαλήθευση, ο μαθητής έχει διανύει όλα τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας από την προετοιμασία, την ενεργοποίηση και την έκλαμψη ως τον στοχασμό (Cromptley&Cromptley, 2011: 212). Όλη αυτή η δραστηριότητα συνάδει με τον κριτικό λόγο και την ευθύνη του ανθρώπου και του πολίτη να «μιλήσει» υπεύθυνα (Giroux, 2011: 73).

ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Σύμφωνα με τον διεθνή κώδικα για τη δημιουργικότητα το επίπεδο δημιουργικότητας των εφηβικών κειμένων δεν αφορά διαπρεπείς δημιουργούς (big-c), αλλά δημιουργήματα της προσωπικής εμπειρίας και του υποκειμενικού τρόπου των νέων (mini-c) (Beghetto&Kaufman 2007: 73-79). Τα οποία, βέβαια, μπορεί κάποτε να αναδείξουν μεγάλους δημιουργούς.

Είναι αλήθεια ότι παίρνουμε ποικιλία κειμένων των μαθητών και από τις δύο βαθμίδες, Γυμνάσιο και Λύκειο. Κάποια είναι πρωτότυπα και δημιουργικά ή επίπεδα, κοινότυπα και «γνωστά». Αρκετά τα τελευταία χρόνια είναι καταστροφολογικά ή μηδενιστικά, δυσανάγνωστα, γριφώδη και «εκβιαστικά», άλλα παιγνιώδη και τολμηρά, επίκαιρα ή σαν το παλιό καλό κρασί ή με σημερινό «αέρα» και εισάγουν νέα «ήθη» στο γράψιμο και τη ζωή. Στο Λύκειο φαίνεται να πλεονάζουν τα ποιήματα και το θρίλερ, στο Γυμνάσιο έχουμε περισσότερα πεζά.

Μερικά ζητήματα που ανακύπτουν όταν έρχονται στα χέρια μας τα κείμενα των μαθητών είναι: πώς θα αναγνωστούν, πόσα διαβάζουμε όλοι οι κριτές από το σύνολο, ώστε να εξαγάγουμε μια «δίκαιη» κρίση. Με ποια κριτήρια αξιολογούμε, πώς θα αποτιμήσουμε την ποιότητα των κειμένων μίμησης ύφους ή τεχνικών κάποιου συγγραφέα, πώς δουλεύουν τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής και πόσο αυθεντικά κείμενα παράγουν. Σκεφτόμαστε μήπως τα κείμενα των μαθητών αποτελούν προϊόν επεξεργασίας – ακόμη και γραφής κάποιου ενήλικα-«μέντορα» (δασκάλου ή οικείου) και αναρωτιόμαστε πόσο σίγουροι μπορούμε να είμαστε για την αυθεντικότητά τους, όταν ψάχνουμε για πλαγιαρισμό. Αγωνιούμε μήπως έχουν εκδοθεί ή δημοσιευτεί σε σχολικές ιστοσελίδες ή προσωπικές ή αποτελούν υλικό λογοκλοπής και αναπλαισίωσης κάποιου σημαντικού προτύπου. Ή πώς θα κάνουμε την επιμέλεια κειμένων που θα αναρτηθούν στην επίσημη ιστοσελίδα της ΔΔΕ Δράμας, χωρίς να «πειράζουμε», ακόμη και με απλές παρεμβάσεις στη στίξη, αυτό που ήθελε να πει ο ποιητής-μαθητής.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εφηβικών κειμένων έχουμε στον νου ότι στην τέχνη υπάρχει, γίνεται αποδεκτό και επιβιώνει αυτό που έχει ανάγκη ο αναγνώστης (ο ακροατής ή ο θεατής). Ότι τα κείμενα συνομιλούν με άλλα κείμενα και άλλα «δημιουργήματα» του ανθρώπου, καθώς γράφονται σταδιακά, απαιτούν έρευνα, «σβήσιμο» και αναγνώσεις και ότι έχουν αξιολογηθεί από τους δημιουργούς τους ήδη. Συχνά οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη κάποιο πρότυπο, το οποίο μεταπλάθουν με επάλληλες βελτιώσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία συχνά οχληρή, σίγουρα χρονοβόρα που δοκιμάζει την αντοχή τους, εξαιρετικά χρήσιμη όμως, όσον αφορά την αυτεπίγνωση και επιθυμητή, αν τη γνωρίσουν.

Βασική μέριμνά μας στη λογοτεχνική γραφή είναι να δομηθεί μια φράση ακριβής συγκινησιακά «χωρίς λεκτικά απόβαρα», ώστε να μην γίνει «βαρετή». Η αποτίμηση της λογοτεχνικότητας με σαφή κριτήρια, είναι αιτούμενο προς σταθερή αναζήτηση. Εκκινούμε από τις βασικές συνιστώσες αξιολόγησης των ποιητικών και πεζών κειμένων. Είναι η γένεση των ιδεών (ideation), η αυθεντικότητα ως προς την έκφραση της σκέψης, του συναισθήματος, της φαντασίας (originality), η ποιότητα (quality), η καινοτομία-το νέο (new), η αξία του (good). Ακόμη, η στοχοθεσία ή η

προσήλωση σε ένα θέμα, στη διαγραφή των χαρακτήρων και την ανέλιξη της πλοκής ή της ροής του ποιήματος (relevant), η συνέπεια με τη συνθήκη-περίσταση που επέλεξε ο έφηβος συγγραφέας (situation), το πνεύμα έκφρασης της «ομάδας» που εκπροσωπεί (the movingspirit of group) (Smith&Smith, 2011: 259).

Πιο συγκεκριμένα, τα γενικά αποδεκτά στην πεζογραφία είναι το «ενδιαφέρον» θέμα, η χρησιμοποίηση των αφηγηματικών τρόπων και τεχνικών με συνέπεια, η δύναμη της περιγραφής να στηρίζει την πλοκή και να φωτίζει τους χαρακτήρες. Επίσης, η κατασκευή χαρακτήρων και ταυτοτήτων με αλήθεια, με όλες τους τις αυτοαναιρέσεις, αστάθειες, δυνητικές-δυνατές εκφάνσεις ή αποκλίσεις. Οποσδήποτε αναζητούμε την πρωτοτυπία, την εναρμόνιση της φωνής (του χαρακτήρα) με τον ρόλο. Μας απασχολεί ο λόγος και η σιωπή, οι «σβησμένες» λέξεις. Ισχύει η αρχή ότι δεν προκαταλαμβάνουμε τον αναγνώστη, «δεν του δίνουμε τα πάντα από την αρχή», δεν πλάθουμε τέλειες εικόνες ή κλισέ λόγια και «πράξεις», δεν ωραιοποιούμε μόνο το παρελθόν και τη ζωή. Αναζητούμε αυτό που είναι εφικτό να γίνει, δεν κυνηγάμε το θέμα, εκείνο μας καταδιώκει ούτως ή άλλως.

Το μαθητικό κείμενο κρίνεται από την επινόηση μιας υποτυπώδους πλοκής με συνεκτικότητα, από το χτίσιμο γεγονότων, δράσεων, πειστικών χαρακτήρων και στάσεων – αληθινών ή φανταστικών, όχι κοινότυπων. Επίσης, από την αξιοποίηση αφηγηματικών τρόπων και τεχνικών σε συνάφεια με το συγκεκριμένο και τους «ρόλους» που υποστηρίζουν. Η χρήση γλώσσας, ορθής, «μεστής», με σαφήνεια, φυσικής, πυκνής νοήματος, νευρώδους και προκλητικής, η πρωτοτυπία μας γοητεύουν πάντοτε.

Στην ποίηση, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στο Περί Λέξεως της Ρητορικής (III) και την Ποιητική (1447a), δεχόμαστε πως η ορθή χρήση του λόγου είναι απαραίτητη και η όποια καταστρατήγηση αυτής της αρχής είναι εμπρόθετη και καλοδεχούμενη, όταν υπηρετεί μια «ανάγκη». Αυτονόητα θεωρούμε πως η μορφή στηρίζει το νόημα του ποιήματος και τη διαφορά του από το άλλο ποίημα, ο ήχος, ο ρυθμός και το νόημα στηρίζουν την ομορφιά της λέξης ως βασικής θεμελιακής μονάδας. Βλέπουμε πως οι απρόσμενες λεκτικές συνάψεις μας προκαλούν ευχάριστα και επιμένουμε να αναζητούμε την ποιητικότητα-λογοτεχνικότητα, την πετυχημένη μεταφορά, αναλογία, υπερβολή. Ψάχνουμε τον φυσικό, ανεπιτήδευτο και αυθεντικό λόγο, την εμφανή διάρθρωσή του στο ποιητικό κείμενο. Μας προβληματίζει ο ψυχρός αλλά και ο πλουμιστός λόγος. Συμφωνούμε στην προσεκτική χρήση των σύνθετων, κακών ή όμορφων λέξεων, των επιθέτων και στον συνδυασμό των φθόγγων στη συλλαβή ή τη λέξη.

Μας απασχολούν ακόμη, η φόρμα που επιλέγει ο μαθητής (πχ. σονέτο), το ανάπτυγμα του στίχου ή του ποιήματος, η ρίμα, ο ελεύθερος ή ελευθερωμένος στίχος, ο διασκελισμός, ο ρηματικός λόγος και η ελλειπτικότητά του, η στίξη, η αποκάλυψη-απόκρυψη του υποκειμένου. Μας βάζει σε σκέψεις το κυνήγι της λέξης και μας θέλγει η υπαινικτικότητα του λόγου, οι σιωπές του ποιητικού κειμένου και η πρόσκληση του αναγνώστη να ανακαλύψει το νόημά του ή να συνταιριάσει τα συναισθήματά του με τη φωνή και τον ρυθμό που «ακούει».

ΑΚΡΟΤΕΛΕΥΤΙΟΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Είναι μεγάλη τιμή και εμπειρίας ζωής για εμάς τους εκπαιδευτικούς το να ερχόμαστε σε επαφή με τα μαθητικά κείμενα. Προπάντων, όταν αποτελούν ευκαιρία ώστε εκείνοι να καταθέσουν ενδόμυχες σκέψεις και μη εξωτερικευμένες αγωνίες. Να μας προσφέρουν τη «σιωπηρή» γνώση, τη θέση και την αντίρρησή τους, τον δικό τους αυθεντικό λόγο. Και εμείς να καταθέσουμε τον προβληματισμό, την κρίση και τον θαυμασμό μας για τον πλούτο, την τόλμη και την αλήθεια της εφηβικής ψυχής.

Την ίδια στιγμή γνωρίζουμε μαθητές που αλλιώς δεν θα τους γνωρίζαμε. Όχι μόνο, επειδή βραβεύουμε άγνωστα σε εμάς παιδιά, αλλά και επειδή οι δικοί μας μαθητές μας εμπιστεύονται αλλιώς. Μας προσφέρουν τα δικά τους κείμενα, συμμετέχουν στις αναγνώσεις των βραβευμένων κειμένων και τα χαίρονται σαν να είναι δικά τους.

Η καλύτερη «επικύρωση» για τους μαθητές είναι η βράβευση των κειμένων και η τελετή λήξης. Εκεί, γνωρίζουμε από κοντά τα παιδιά που μας έδωσαν την ευκαιρία να πλουτίσουμε γνωρίζοντας ωραία κείμενα, ωραίους ανθρώπους και να κάνουμε ωραίες διαδρομές μαζί τους. Βλέπουμε ότι κάποια από αυτά που βραβεύτηκαν στον Διαγωνισμό διαπρέπουν στον χώρο των εκδόσεων και της λογοτεχνίας. Ή ακούμε τη λαχτάρα των παιδιών της ελληνικής ομογένειας του Κογκό, της Αλβανίας ή όπου αλλού μεγαλώνουν, να «μορφώσουν» λόγο, γράφοντας στην ελληνική γλώσσα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for "mini-c" Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Cropley, D., & Cropley, A. (2011). Products and the Generation of Effective Novelty. Στο J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, (επιμ.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 212.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge, 62, 76.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group, 73.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins UP. 280.
- Loh, Maria. 2004. New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory. *The Art Bulletin* 86, 3, 477-504.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 57-87.
- Runco, M. (2011). Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. Στο J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 317-324.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 259.
- Torrance, E. P., & Myers, E. (1974). *Creative learning and teaching*. New York, CA: Dodd, Mead & Company, 36-38.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes, 36.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΣΚΥΛΟΥ ΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

BENEFITS OF COMPANION DOGS IN SCHOOL ENVIRONMENT

Νικολέτα Ιωάννου, Προϊσταμένη Δ.Σ. Αγχιάλου Θεσ/νίκης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70,
MSc στις Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ, nicol_ioannou@yahoo.com

Nikoleta Ioannou, Director of elementary school of Anchialos – Thessaloniki,
Teacher, MSc Education Management of Hellenic Open University, Greece
nicol_ioannou@yahoo.com

Abstract

Often, cognitive development is the evidence of success of an educational system. However, in recent years, special emphasis is given on students' emotional and mental education from every school level aiming at forming perfect and healthy individuals who will evolve to be responsible and active citizens in the future. Children's contact with animals has a positive impact on their emotional and mental development. Escaping from the basics of a sterile teacher-centered approach, the educational process is enriched by programs that enhance experiential learning and emotions. This paper aims to present the benefits of introducing dogs into students' daily lives in both general and special education. Actions are also introduced which promote empathy and deep interference in cognitive, social, mental and emotional student maturation that experientially participate in such programs.

Key words: experiential learning, dogs, empathy

Περίληψη

Συχνά η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί απόδειξη της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια όμως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική και ψυχική αγωγή των μαθητών/τριών στα σχολεία όλων των βαθμίδων με σκοπό τη διαμόρφωση άρτιων, υγιών σε όλους τους τομείς ατόμων που θα εξελιχθούν σε υπεύθυνους, ενεργούς πολίτες του αύριο. Η επαφή των παιδιών με τα ζώα επιδρά θετικά στη συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν, ξεφεύγοντας από τα στεγανά της στείρας δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, εμπλουτίζεται με προγράμματα ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης και των συναισθημάτων. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τα οφέλη της εισαγωγής σκύλων στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Προτείνονται δράσεις που προωθούν την ενσυναίσθηση και τη βαθιά παρέμβαση στη γνωστική, κοινωνική, ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών/τριών που συμμετέχουν βιωματικά σε τέτοια προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: βιωματική μάθηση, σκύλος, ενσυναίσθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών συνιστωσών και άπτεται πολλών δραστηριοτήτων. Στον όρο ποιότητα στην εκπαίδευση δίνονται πολλές ερμηνείες κατά περίπτωση, που σχετίζονται με την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα που αυτή παρέχει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Είναι γεγονός ότι το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την ευρύτερη κοινωνία παίρνοντας κάθε φορά άλλες διαστάσεις σύμφωνα με το χωροχρόνο και το κοινωνικό γίνεσθαι. Παράλληλα γίνονται προσπάθειες για διαμόρφωση ενός γενικότερου πλαισίου βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω διεθνών οργανισμών και εθνικών κυβερνήσεων, όπως αναφέρουν κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ (European Commission, 2000, Official Journal of EU, 1998 & 2001) και του ΟΟΣΑ (OECD, 1989).

Σε μία περίοδο κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς, η αναζήτηση ποιότητας αποτελεί στρατηγικό στόχο, τον οποίο τα κράτη προσπαθούν να επιτύχουν εφαρμόζοντας πολιτικές όπου θα αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προς την ομαλότερη κοινωνική συμβίωση και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας. “Στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες για να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από δομημένα προγράμματα, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα με το αν αυτοί είναι παιδιά, έφηβοι ή ενήλικες” (Βιταντζάκης, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο απαιτείται ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον προσαρμοσμένο σε αυτές ανάγκες (Βλάχος & Βέικου, 2008), το οποίο θα προάγει την ισότητα ευκαιριών, τη συνεργασία, τη συμμετοχή όλων στα κοινά, την ενίσχυση της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση και το σεβασμό προς το περιβάλλον και όλα τα έμβια όντα.

Στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) πέραν του γνωστικού και μεταγνωστικού τομέα περιλαμβάνεται τόσο ο συναισθηματικός όσο και ο ψυχοκινητικός (Κυριακίδης, 2012). Σε αυτό το επίπεδο εισάγεται η σχέση ανθρώπου – άλλων ζώων και κατά πόσο αυτή έχει θετικά αποτελέσματα. Επιστημονικές έρευνες κυρίως στο εξωτερικό, ενισχύουν την υπόθεση περί θετικών αποτελεσμάτων στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου από την επαφή κι αλληλεπίδραση με τα ζώα (Κρυσταλλίδου, 2016). Η ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει τεράστια οφέλη ιδιαίτερα σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως άτομα με αναπηρίες, αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες. Νέα πρόκληση λοιπόν η εισαγωγή ζώων, κυρίως σκύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό ψυχοπαιδαγωγικές ή ακόμα και θεραπευτικές παρεμβάσεις.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με τον όρο “εκπαίδευση” έχει επικρατήσει η σύνδεση με τον γνωστικό τομέα παρότι εξ ορισμού προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα “εκπαιδεύω” που σημαίνει διαπαιδαγωγώ, επομένως αφορά την πλήρη ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός ατόμου κι όχι μόνο τη νοητική. Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο έντονη η εστίαση στη συναισθηματική αγωγή και ανάπτυξη των μαθητών στα σχολεία, καθώς οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα αυτής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη υγιών ψυχικά και συναισθηματικά ατόμων που θα εξελιχθούν σε άρτιους ενήλικες, υπεύθυνους πολίτες, χρήσιμους ανθρώπους. Σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1997, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλή, 2017) η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όπως

και η νοητική. Συνεπώς το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες μέσω της βιωματικής μάθησης, η οποία βασίζεται στην προσωπική εμπλοκή του μαθητή με οποιαδήποτε κατάσταση σε πραγματικές συνθήκες. Η διαδικασία αυτή περιέχει την απόκτηση προσωπικών εμπειριών και αναζήτηση προσωπικού νοήματος αναπτύσσοντας έτσι την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από θέματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη σχέση του με τους άλλους και τη φύση (Δελούδη, 2002, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλί, 2017). Παράλληλα, όπως αναφέρει η Τριλίρα και Αναγνωστοπούλου (2008) η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται ως μια εναλλακτική εκπαίδευση που ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης και σχετίζεται με τις εμπειρίες και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες.

Η ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μεγάλο ποσοστό ερευνών έδειξε ότι η ανθρώπινη εκπαίδευση με ζώα και κυρίως σκύλους στην τάξη, παρουσίασε βελτιωμένη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα ζώα (Ascione&Weber, 1996, Morgan&Gramann, 1989, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλί, 2017), καθώς επίσης μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη, ενσυναίσθηση και μικρότερη επιθετικότητα (Hergovich, Monshi, Semmler&Zieglmayer, 2002). Στα πλαίσια τέτοιων προγραμμάτων ενασχόλησης παιδιών με τα ζώα μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και να επωφεληθούν μέσα από τη σχέση τους με αυτά. Μελέτες παιδιών ηλικίας πέντε ετών και άνω (Rost & Hartmann, 1994, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλί, 2017) έχουν δείξει ότι τα παιδιά στρέφουν την προσοχή τους σε ζώα συντροφιάς όταν αισθάνονται κάποιας μορφής πίεση. Μια τέτοια παρατήρηση αναδεικνύει την σημασία που έχει ένα ζώο για την συναισθηματική τους κάλυψη.

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και περισσότερος λόγος σχετικά με τον όρο “ενσυναίσθηση”, καθώς η αποφυγή κακών πρακτικών επιτυγχάνεται μόνο μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Μόνο τότε μπορούμε να κατανοήσουμε βαθιά και να παρέμβουμε ουσιαστικά, αντιλαμβανόμενοι εκ των έσω τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο κάποιου άλλου έμβιου όντος σαν δικό μας. Η επαφή με ένα κατοικίδιο ζώο μέσω ενός δομημένου προγράμματος σπουδών μπορεί να αυξήσει την ενσυναίσθηση στα παιδιά ενώ παράλληλα αυτή η ικανότητα θα έχει διάρκεια στο χρόνο (Baley, 1987). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε (Daly & Suggs, 2010) σε εκπαιδευτικούς σχετικά με το ζήτημα που εξετάζουμε, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εξέφρασε ότι η χρήση κατοικίδιων ζώων στην τάξη συνέβαλε θετικά στην αυξημένη ενσυναίσθηση, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, μέσα από την ένταξη των ζώων στη σχολική τάξη παρατηρείται θετικότερη στάση απέναντι στα ζώα, γεγονός που συμβάλλει στη μεγαλύτερη προθυμία των παιδιών να κατανοήσουν το ρόλο των ζώων στα οικοσυστήματα και τον ρόλο τους στην προστασία του πλανήτη (Randler, Hummel & Prokop, 2012). Μέσα από τη δράση αυτή επιτυγχάνονται απώτεροι εκπαιδευτικοί σκοποί οι οποίοι γίνονται άμεσα κατανοητοί, όπως η περιβαλλοντική συνείδηση και η προστασία όλων των έμβιων ειδών της φύσης. Η καθημερινή προσωπική ανάμειξη αποτελεί το αποτελεσματικότερο μέσο εκμάθησης καλών πρακτικών και συμπεριφορών που προωθούν την υπευθυνότητα των αυριανών πολιτών. Τα παιδιά του σήμερα, ενήλικες του αύριο αναπτύσσουν από νωρίς ολοκληρωμένη εικόνα του πλανήτη μας και των αναγκών του, καθώς και των δεσμών που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ όλων των ζώντων οργανισμών ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία του περιβάλλοντος. Με όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως προγράμματα τα οποία περιέχουν και βιωματική προσέγγιση

πραγματοποιούν τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης που είναι τόσο γνωστικοί, μαθησιακοί όσο και συναισθηματικοί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΖΩΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η σχέση μεταξύ του ανθρώπου και των άλλων ζώων έχει πολλές διαστάσεις, ο δεσμός μεταξύ τους (human-animal bond) όμως έχει διερευνηθεί επιστημονικά και αποδεικνύεται ότι παρέχει σημαντικά σωματικά, ψυχολογικά και φυσιολογικά οφέλη για την ανθρώπινη ευημερία (Jackson, 2012). Σημαντική διάσταση αποτελεί η αξιοποίηση των ζώων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα ζώα συμμετέχουν στα πλαίσια των μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων κι έτσι τα παιδιά εξοικειώνονται μαζί τους με στόχο την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια σεβασμού, όπως και υπεύθυνης συμπεριφοράς απέναντι στα άλλα ζώα και τη φύση γενικότερα (Cunningham, 1995, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Η ύπαρξη κατοικίδιου στη ζωή των παιδιών είναι πολύ σημαντική, γεγονός που επιβεβαιώνεται από έρευνα που έγινε σε παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών, τα οποία στη λίστα με τα πιο σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους συμπεριέλαβαν τα κατοικίδιά τους (Foer, 2006, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Σε άλλη έρευνα, όταν ρωτήθηκαν σε ποιον απευθύνονται όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα, χαρούμενα ή όταν θέλουν να μοιραστούν ένα μυστικό σχεδόν τα μισά (42%) απάντησαν στο κατοικίδιό τους (Foer, 2006, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Επιπλέον έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συνεισφορά των ζώων στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών έδειξαν ότι η παρουσία τους συμβάλλει στην θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα παιδιά που έρχονται καθημερινά σε επαφή με ζώα παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική αλληλεπίδραση κι ενσυναίσθηση (Poresky, 1990, Triebenbacker, 1998, Bierer, 2001, όπως αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Τέλος, η αλληλεπίδραση παιδιών με ζώα μπορεί να λειτουργήσει εκπαιδευτικά και διδακτικά καθώς τα βοηθά να διαπραγματευτούν σοβαρά θέματα της παιδικής ηλικίας, όπως ο αποχωρισμός από αγαπημένα πρόσωπα, ο θάνατος και η αυτονομία (Walsh, 2009).

Τα ζώα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε μέσω του ενδιαφέροντος των παιδιών για αυτά να διδαχθούν διάφορες γνωστικές δεξιότητες, όπως να διαβάζουν ή να γράφουν μια ιστορία σχετικά με αυτά και τις στιγμές που μοιράζονται. Σημαντικότερη όμως συνεισφορά του ζώου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση (Levinson, 1969, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016), γεγονός που αποδεικνύεται από πολλές έρευνες (Owens&Williams, 1995, Levinson, 1969, Kaye, 1984, Martin&Farnum, 2002, Prothmann, et al., 2009, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) που έδειξαν ότι τα ζώα εντός του σχολικού πλαισίου αυξάνουν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη μελέτη του Kaye (1984 όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) το περιβάλλον της τάξης ήταν θετικότερο με την παρουσία ζώου και η συμπεριφορά των μαθητών λιγότερο επιθετική σε σχέση με τάξη χωρίς ζώο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχετικά με τη διδακτική διαδικασία είναι η εφαρμογή προγραμμάτων που έχει αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες σχετικά με την εξάσκηση της ανάγνωσης και τη φιλαναγνωσία.

Η παρουσία σκύλου σε τέτοια προγράμματα έχει ερευνηθεί ότι σχετίζεται με τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών (Bueche, 2003, Newlin, 2003; Altschiller, 2011), ενώ πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν ελκυστικότερα το διάβασμα όταν έχουν ακροατή τον “καλύτερό τους φίλο”,

ξεπερνούν τους φόβους τους, δε νιώθουν ότι κάποιος θα τους επικρίνει, γίνονται “εκπαιδευτικοί” σε πλάσματα που δεν μπορούν να διαβάσουν και στην ουσία διδάσκουν τους εαυτούς τους (LeRoux, Swartz&Swart, 2014). Το R.E.A.D (Reading Education Assistance Dogs) είναι το πιο γνωστό πρόγραμμα ενίσχυσης αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με σκύλο έχει πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Bueche, 2003). Σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε επιπλέον στην υγεία τους αλλά και στην ενσυναισθητική κατανόηση που επιδείκνυαν στα ζώα (Altschiller, 2011). Σε μια ακόμη μελέτη που έγινε σχετικά με ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα που στόχευε στην βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η επαφή των παιδιών με τα ζώα μπορεί να μεταβάλλει επωφελώς τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαδικασίες οι οποίες είναι σημαντικές πτυχές στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για την καλύτερη καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης (Hall, Gee, Mills, 2016). Η εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τα ζώα και η αλληλεπίδραση τους με αυτά, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη και την ενθάρρυνση της ευσυνειδησίας (Baley, 1987).

ΖΩΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εκπαιδευμένα ζώα, συνήθως σκύλοι, χρησιμοποιούνται ως ζώα θεραπείας ιδιαίτερα σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμό και αναπηρίες. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, αναπτύσσουν αίσθημα ευθύνης και δέχονται να συμμετέχουν στη διαδικασία αποκατάστασης ή θεραπείας τους (Κρυσταλλίδου, 2016). Είναι εμφανής η θετική συμβολή της AAT (Animal Assisted Therapy) σε παιδιά με αυτισμό που τα βοηθούν να αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ολοκλήρωσης καθημερινών αναγκών (Solomon, 2010, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016), ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές και τις στερεοτυπίες (Solomon, 2010, Redefers&Goodman, 1989, Esteves&Stokes, 2008, Martin&Farnum, 2002, Celani, 2002, Prothmann et al., 2009, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Συχνά τα παιδιά αυτά προτιμούν την επαφή με σκύλο παρά με άνθρωπο, αξιοσημείωτο σύμφωνα με τους Martin and Farnum (2002, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) είναι ότι ενώ αποφεύγουν το βλέμμα των ανθρώπων και την άμεση επαφή, δε συμβαίνει το ίδιο με τα ζώα. Στην προσπάθεια να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση αυτή οι Grandin and Johnson (2005, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) αναφέρουν πως η σκέψη των σκυλιών όσο και των παιδιών με αυτισμό βασίζεται στις αισθήσεις και σε εικόνες. Αυτή η άποψη ενισχύθηκε από την έρευνα των Prothmann et al. (2009, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) που αναφέρουν ότι τα σκυλιά έχουν απλό, μη λεκτικό επικοινωνιακό σύστημα γεγονός, όπως και τα αυτιστικά παιδιά που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα λεκτικά μηνύματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο ρόλος του σκύλου είναι διαμεσολαβητικός και το βοηθά να ηρεμήσει (Arkow, 2010, Morris, 2014).

Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα (Mallon, 1994, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) παρουσιάζονται σε παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, που περιορίζουν τα ξεσπάσματά τους, μειώνουν τη διάσπαση προσοχής και βελτιώνουν τη σχέση τους με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες δεν είναι ξεκάθαρο αν η παρουσία του σκύλου μπορεί να προωθήσει τη μάθηση σε αυτά, αυτό όμως που διαφαίνεται από έρευνες είναι μια δραστηριοποίηση από μέρους τους όταν υπάρχει σκύλος θεραπείας. Υποστηρίζεται ότι ο σκύλος μπορεί να λειτουργεί ως κίνητρο που ωθεί το παιδί στη δράση, το βοηθά στη συγκέντρωση ή λόγω αυξημένης χαλάρωσης και μείωσης στρες από την παρουσία του αναπτύσσεται

μία ταχύτητα στην εκτέλεση έργου (Κρυσταλλίδου, 2016). Είναι άλλωστε κατανοητό πως μία ευχάριστη, χαλαρή κοινωνική ατμόσφαιρα βελτιώνει την απόδοση εκτελεστικών λειτουργιών (Diamond&Lee, 2011, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016), γεγονός που ευνοεί τη μάθηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θεωρία, η έρευνα και η πραγματικότητα συχνά βρίσκουν κοινές συνισταμένες και δείχνουν τα αποτελέσματα με κάθε τρόπο, είτε επιστημονικό είτε μετρήσιμο είναι συναισθηματικό. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά η θετική επίδραση του σκύλου στην εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η επαφή των παιδιών με ζωντανούς οργανισμούς τα βοηθάει να αντιλαμβάνονται ευκολότερα ότι έχουν ανάγκες και συναισθήματα, μαθαίνουν να αφουγκράζονται τον άλλο και επηρεάζεται θετικά η συμπεριφορά τους. Μαθαίνουν να σέβονται, να νοιάζονται, να προστατεύουν. Ακόμα και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα, ειδικά εκπαιδευμένοι σκύλοι μπορούν να λειτουργήσουν σαν μεσολαβητές και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στην τάξη μειώνοντας τα αισθήματα άγχους και ενισχύοντας τη συμμετοχή αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σίγουρα υπάρχουν περιορισμοί, ειδικά στην ελληνική κοινωνία που ακόμα δεν έχει ξεφύγει από κάποια στεγανά, οι οποίοι εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς. Η αντίδραση των γονέων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, η δυσκολία ή η γραφειοκρατία χορήγησης άδειας εισόδου σκύλων στο σχολικό περιβάλλον είναι κάποια από τα προβλήματα που ανακύπτουν. Τέλος, τα προγράμματα κι οι έρευνες που έχουν αναφερθεί, πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η ερευνητική δραστηριότητα και η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στην ελληνική πραγματικότητα ώστε να διαφανεί η αποτελεσματικότητά τους και να προσαρμοστούν κατάλληλα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεχομένως, σε ένα ιδιωτικό σχολείο να ήταν ευκολότερο να αντιμετωπιστούν διαδικαστικοί σκόπελοι.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η συμμετοχή των σκύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε ένα νέο κόσμο εκπαίδευσης με προκλήσεις αλλά και σημαντικές δυνατότητες στην αναζήτηση παροχής ποιότητας στην εκπαίδευση. Εναπόκειται πλέον στην εκπαιδευτική κοινότητα να τις αδράξει και στην επιστημονική να καθορίσει τον τρόπο αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altschiller, D. (2011). *Animal-assisted therapy*. Santa Barbara: Greenwood.

Arkow, P. (2010). *Animal-assisted interventions and humane education, Opportunities for a more targeted focus*, In A.Fine (Ed), *Handbook on animal- assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. (pp.457-480). NY: Elsevier.

Baley, C. (1987). *Exposure of preschool children to companion animals: impact on role-taking skills*. Retrieved from:
https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/9306t3399

- Βιταντζάκης, Ν. (2012, Μάιος). *Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2012)*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα. Ανάκτηση από: <http://lib.eap.gr/images/files/Vitantzakis,B.pdf>
- Βλάχος, Δ., & Βέικου, Χ. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bueche, S. (2003). Going to the dogs: Therapy dogs promote reading. *Reading Today*, 20(4), 46.
- Daly B., & Suggs S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03057240903528733>
- European Commission (2000), *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*, Luxemburg: Office for Official Publications
- Hergovich A., Monshi B., Semmler G., & Zieglmayer V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*. 15, 37-50.
- Hall, S.S., Gee, N.R., & Mills, D.S. (2016) Children reading to dogs: A systematic review of the Literature. PloS ONE. Retrieved from: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0149759>
- Jackson, J. (2012). *Animal-assisted therapy: the human -animal bond in relation to Human health and wellness*. Master Thesis, Winona State University, Winona.
- Κυριακίδης, Λ. (2012, Σεπτέμβριος). *Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στο Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μια Δυναμική Προσέγγιση*, Λευκωσία.
- Κρυσταλλίδου, Ε. (2016). *Αντιλήψεις για τη σχέση ανθρώπων – ζώων: Μορφές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των ζώων στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- LeRoux, M. C., Swartz, L., & Swart, E. (2014). The effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child Youth Care Forum*, 43, 655-673.
- Morris, M. (2014). Humane Education, the Inner Worlds of Animal and Assisted Therapy. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (7), 1-9.

Newlin, R.B. (2003). Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. *School Library Journal*, 49 (6), 43.

OECD (1989), *Schools and Quality: An International Report*, OECD, Paris

Official Journal of the European Union (1998), Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education [Official Journal L 270 of 07.10.1998]

Official Journal of the European Union (2001), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education [Official Journal L 60 of 01.03.2001]

Τζιτζιλί, Ι. (2017). *Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τα αδέσποτα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω της ένταξης σκύλου στη σχολική τάξη*. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Τριλίρα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα

Randler, C., Hummel, E., & Prokop, P. (2012). Practical work at school reduces disgust and fear of unpopular animals. *Soc. Anim.* 20, 61–74.

Walsh, F. (2009). Human -Animal Bonds I: The Relational Significance of Companion Animals. *FamilyProcess*, 48 (4), 462-480.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΩΣ ΑΞΟΝΑΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΜΕΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Σωτηρία Καρολίδου, 2^ο Κ.Ε.Σ.Υ. Β΄ Θεσσαλονίκης

Ειρήνη Παπαρρίζου, Δημοτικό Σχολείο Ξηρολίμνης Κοζάνης

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς πυροδοτούν μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες στον χώρο της εκπαίδευσης, με το ενδιαφέρον στραμμένο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που συνδέονται με γνωστές θεωρίες μάθησης. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το περιεχόμενο και την εξέλιξη των όρων της «πληροφόρησης» και της «αυτοπληροφόρησης» μέσα από τη σχετική με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό αποδελτίωση και κριτική μελέτη της ελληνικής νομοθεσίας. Σκοπό έχει να αναδείξει την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης και στην πρόσβαση σε πληροφορίες, με την ανάπτυξη στρατηγικών και την ενεργητική δράση να αποτελούν τους κεντρικούς άξονες διαχείρισης της πληροφορίας για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Λέξεις Κλειδιά: Πληροφόρηση, Αυτοπληροφόρηση, Ενεργός Συμμετοχή, Πρόσβαση

THE IMPORTANCE OF SELF-INFORMATION LIKE AN AXIS OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION WITH THE PROSPECT OF AN ACTIVE CITIZENS' SOCIETY

The rapid advances in all sections trigger reformative initiatives in the education section, having the interest towards the development and cultivation of specific skills related to some known theories of learning. The present project attempts to approach the content and continuity of the terms of information and self-information through a record related to the school professional orientation and a study feedback about the Greek legislation. It tends to give prominence to the active participation of a person in the society of knowledge and to the access of information with the development of strategies and the vital activity to make up the basic axes of handling the information for his/her personal and professional development.

Keywords: Information, Self-information, Active Participation, Access

Η προσέγγιση της έννοιας του ενεργού πολίτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η σύγχρονη και ταχέως μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη αναζήτησης τρόπων απόκτησης, καλλιέργειας και ενδυνάμωσης δεξιοτήτων (Commission of the European Communities, 2000). Τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται δυναμικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου με την εκπαίδευση και την κατάρτιση να χαρακτηρίζονται ως «κλειδί» για την επίτευξη των στόχων που τίθενται (Εκθεση της Επιτροπής CommetII, 1996). Ενόψει αυτών των εξελίξεων, τα συστήματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, εξυπηρετούν διαδικασίες προσωπικής και κοινωνικής διαμόρφωσης με κρίσιμο στοιχείο, προς αυτήν την κατεύθυνση, τη διασφάλιση εύκολης πρόσβασης σε καλής ποιότητας πληροφορίες, την παροχή συμβουλών αναφορικά με τις προοπτικές σπουδών δια βίου και τη δυνατότητα εκπαίδευσης στον τόπο κατοικίας των εκπαιδευομένων μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής Τ.Π.Ε.) (Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2001).

Στην Ευρώπη επιχειρείται, μέσω της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ως δια βίου δυνατότητες, που οδηγούν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση,

διαμορφώνοντας τη νέα ταυτότητα του ενεργού πολίτη (Κοσοβίτσα, Χρυσόχοος & Λιάτσικου, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, σε κείμενα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2000, αλλά και της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής, το 2001, γίνεται ξεχωριστή μνεία στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών, στην απόκτηση και ανανέωση δεξιοτήτων για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης και στην πρόσβαση όλων σε πληροφορίες σχετικές με ευκαιρίες μάθησης (Commission of the European Communities, 2000).

Η στόχευση στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών, στην απασχολησιμότητα και στην αναβάθμιση του προφίλ των κοινωνικών δεξιοτήτων και του ψηφιακού γραμματισμού, προκειμένου να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται και να κατανοούν τεράστιες ροές πληροφοριών, επισημαίνεται στο «Μνημόνιο για τη δια βίου εκπαίδευση» (Commission of the European Communities, 2000). Στην έκθεση «Κρίσιμες μορφές Επάρκειας για την Επιτυχία στη Ζωή και την Αποτελεσματική λειτουργία στην Κοινωνία» αναφέρονται οι μορφές επάρκειας που συμπυκνώνονται στην εποικοδομητική χρήση και οργάνωση πληροφοριών και γνώσεων (Συτζιούκη, 2009), ενώ την αξία επένδυσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης σε αυτόν τον προσανατολισμό υπογραμμίζει το 2016 ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Καρανικόλα, Ζαραβίνας & Παναγιωτόπουλος, 2020).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με συνέπεια στην τήρηση των αρχικών της δεσμεύσεων, εξέδωσε τον Δεκέμβριο του 2018 γνωμοδότηση, με την οποία δηλώνει την πρόθεσή της να προωθήσει μια πολιτική που υποστηρίζει την απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων, ώστε, με κατάλληλες ενέργειες, να εξασφαλίσουν στα άτομα την αυτόνομη επαγγελματική ζωή και την ικανότητα να διαχειριστούν τις όποιες μελλοντικές επαγγελματικές μεταβάσεις σταδιοδρομίας (Advisory committee on vocational training, 2018). Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο δρομολογούνται νέες εξελίξεις στους κόλπους των κρατών, που αφορούν, μεταξύ άλλων, στην αναγκαιότητα δημιουργίας ανοιχτών εκπαιδευτικών συστημάτων, στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων μέσα στην κοινωνία της γνώσης, στην πρόσβαση όλων στις Τ.Π.Ε. και στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών στον κοινωνικό και επαγγελματικό βίο (Συτζιούκη, 2009).

Σαφέστατα, οι παραπάνω επισημάνσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη λήψη εκπαιδευτικών, επαγγελματικών, αλλά και προσωπικών αποφάσεων, με τον θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (στο εξής Σ.Ε.Π.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην πρόσβαση του ατόμου στον εργασιακό χώρο (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοπληροφόρηση, ως κεντρικός άξονας διαχείρισης της πληροφορίας, προϋποθέτει την αναζήτηση, τη συγκέντρωση, την αξιολόγηση και την οργάνωση στοιχείων ικανών να βοηθήσουν το άτομο στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Γκιάστας, Δημητρόπουλος, Ρέππα & Τσέργας, χ.χ.).

Μέσα από μία φιλοσοφική προοπτική, γίνεται αντιληπτό ότι οι έννοιες «πληροφόρηση», «αυτοπληροφόρηση», έχουν τις καταβολές τους στον Σωκράτη («γνώθι σε αυτόν», «έξωθεν δε όσα έχω, τοις εντός είναι μοι φίλια», «ο δ' ανεξέταστος βίος ου βιωτός ανθρώπων») και τους Στωικούς φιλοσόφους (η «οικειώσις εαυτώ»), με δεδομένο ότι και στις δύο περιπτώσεις εντοπίζονται πρωτοποριακές για την εποχή προσεγγίσεις, όπως η ενδοσκόπηση και εξέταση του εαυτού, η αυτογνωσία και αυτοανάλυση, η μετάβαση από την άγνοια στη γνώση, η επαφή του ανθρώπου με τον εαυτό του και η αυτοκριτική (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011), δεξιότητες που απαιτούνται, για να λάβει το άτομο τη σωστή για κείνο, πρωτίστως, εκπαιδευτική και επαγγελματική απόφαση

(Ταουσάνης, 2015). Η επικείμενη παράθεση της διαδρομής της νομοθεσίας από το 1964 μέχρι και σήμερα μέσα από την αποδελτίωση και κριτική μελέτη των επίμαχων όρων «πληροφόρηση» και «αυτοπληροφόρηση», αλλά και των συναφών αναφορών γύρω από το περιεχόμενό τους, θα αναδείξει τις πτυχές του υπό μελέτη ζητήματος και θα διευκολύνει παρόμοιες αναζητήσεις.

«Πληροφόρηση», «αυτοπληροφόρηση» και σχετικές αναφορές στην Ελληνική Νομοθεσία

Μέσα από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου που σχετίζεται με τον θεσμό του Σ.Ε.Π. από το 1964 μέχρι και σήμερα και ερευνώντας μέσα σε αυτό τους όρους της «πληροφόρησης», της «αυτοπληροφόρησης», καθώς και τα σημεία που αναφέρονται στο περιεχόμενο των όρων αυτών, γίνεται αντιληπτό ότι, για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές θεματικές που αφορούν στον εφοδιασμό των μαθητών/τριών με συγκεκριμένες κλίσεις-δεξιότητες-ικανότητες, στο περιεχόμενο του Σ.Ε.Π. καθαυτό και στον ρόλο των καθηγητών/τριών-συμβούλων και λοιπών αρμόδιων ειδικών και φορέων.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών/τριών και η εναρμόνισή τους με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, αποτελούν, μεταξύ άλλων, στόχους της παιδευτικής διαδικασίας στο Γυμνάσιο, μαζί με τη διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής πραγματικότητας (Ν.Δ. 4379/1964, άρ. 8, παρ. 1γ). Συνεπικουρικά και προσθετικά σε αυτό, δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, με κριτική σκέψη και πρωτοβουλία, ώστε να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στη διερεύνηση της επαγγελματικής τους πορείας και του επαγγελματικού τους προσανατολισμού ευρύτερα (Α.Ν. 129/1967, άρ. 9, παρ. ε, στ). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει, αρχικά, τη συνειδητοποίηση των κλίσεων και τον εντοπισμό των ικανοτήτων από μέρους των εφήβων στο Γυμνάσιο, ενώ στο Λύκειο επιδιώκεται η δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων χαρακτήρων (Ν. 309/1976, άρ. 26, παρ. 1 και άρ. 29, παρ. 1). Προς την ίδια κατεύθυνση, αναγνωρίζεται συνταγματικά το δικαίωμα των πολιτών στην πληροφόρηση και η συμμετοχή τους στην Κοινωνία της Πληροφορίας (στο εξής Κ.τ.Π.), αλλά και η παράλληλη αποστολή του Κράτους να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (Σύνταγμα 2008, άρ. 5, παρ. 1 και άρ. 16, παρ. 2). Ανάλογη βαρύτητα δίνεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους/τις μαθητές/τριες, πέρα από την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, των δεξιοτήτων, των κλίσεων, αλλά και της δημιουργικής τους σκέψης (Ν. 1566/1985, άρ. 1, παρ. 1α-γ). Παράλληλα, το θεσμικό πλαίσιο ευαισθητοποιείται παρέχοντας υπηρεσίες σε ατομικό επίπεδο τόσο για την υποστήριξη της αυτοαντίληψης και της αυτογνωσίας των μαθητών/τριών όσο και για την ενδυνάμωση της δυνατότητάς τους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες λήψης απόφασης (Ν. 4547/2018, άρ. 7, παρ. 2, εδάφ. β-ββ-ααα).

Βασική προτεραιότητα του Σ.Ε.Π. είναι η πληροφόρηση των εφήβων για τις επαγγελματικές τους διεξόδους και η ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και η υποστήριξή τους κατά την ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Ν. 4547/2018, άρ. 7, παρ. 2, εδάφ. β-ββ-ααα), με ορίζοντα την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία, στόχοι που εξυπηρετούνται με την πληροφόρηση στην τάξη, με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και εκπαίδευσης, με επαφές με επαγγελματίες και με την αξιοποίηση της τεχνολογίας (Ν. 1566/1985, άρ. 37, παρ. 1 και 2α). Καθώς διέρχονται τα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, οι νέοι/ες κρίνεται σκόπιμο να συνειδητοποιήσουν και να βελτιώσουν δυνατότητες, κλίσεις και δεξιότητες, γεγονός που θα καταστεί εφικτό μέσα από τη βοήθεια που θα λάβουν από τον Σ.Ε.Π., εξασκώντας ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών και διευρύνοντας τον τρόπο σκέψης και δραστηριοποίησής τους με σκοπό τη λήψη αποφάσεων (Ν.

2525/1997, άρ. 10, παρ. 1 και Υ.Α. Γ2/6646/20-11-97, κεφ. Α). Προωθείται, δηλαδή, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, η στόχευση της οποίας εδράζεται στην πρόσκτηση από μέρους των μαθητών/τριών των λεγόμενων «δεξιοτήτων ζωής» και στη διαχείριση της Σταδιοδρομίας, της αυτογνωσίας και της κριτικής πληροφόρησης (Υ.Α. Γ2/455 ΦΕΚ 161/16-2-2000, τ. Β, άρ. 4, παρ. ζ, Υ.Α. Γ7/105087/05-10-2005 στο Παράρτημα Ι και Υ.Α. Γ7/81687/09-07-2009 στο Παράρτημα V). Ειδικότερα για την Α΄ τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων (στο εξής ΕΠΑ.Λ.), ο Σ.Ε.Π. θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την υποστήριξη των μαθητών/τριών στις επαγγελματικές τους επιλογές και την ενίσχυσή τους σε μια πορεία δια βίου ανάπτυξης και καλλιέργειας «δεξιοτήτων ζωής», συγκλίνοντας με τους διεθνώς καθορισμένους στόχους του Σ.Ε.Π. (αυτογνωσία, πληροφόρηση, λήψη απόφασης, μετάβαση στον εργασιακό χώρο) (Υ.Α. Γ2/118828/09-11-2006, άρ. 1).

Βάσει της νομοθεσίας αποδίδεται στον/στην Καθηγητή/τρια-Σύμβουλο ένας ρόλος προτρεπτικός, εμπνευστικός, συνοδευτικός, υποκινητικός και προπαρασκευαστικός ενόψει των νέων προκλήσεων της ζωής και της εργασίας, ενώ αναγνωρίζεται η συμβολή του/της στη σύνδεση σχολείου και ενεργού ζωής, στην αυτοπραγμάτωση των μαθητών/τριών, στην αυτογνωσία, στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των κλίσεων τους, αλλά και στην πληροφόρησή τους για τις σπουδές και τα επαγγέλματα (Υ.Α. Γ2/6646/20-11-97 στα κεφ. Α΄, Β΄ και Γ΄, παρ. 12). Ακόμη, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στο έργο τους στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (στο εξής ΚΕ.ΣΥ.Π.), οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται στη συλλογή, οργάνωση, επεξεργασία, μορφοποίηση και διάχυση των πληροφοριών, δίνοντας έμφαση στην ενθάρρυνση της αυτοπληροφόρησης (Υ.Α. Γ2/3872/17-6-98). Παρόμοια στοχοθεσία προβλέπεται και για τα στελέχη των Γραφείων Σ.Ε.Π., που, εκτός από την πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών/τριών, μαθητών/τριών, γονέων και κηδεμόνων), είναι επιφορτισμένα και με τη συμβουλευτική στήριξή τους (Υ.Α. Γ2/ 2571/ 27-07-2000, άρ. 3, παρ. β).

Σε αυτήν τη διαδικασία εξασφάλισης κάθε δυνατότητας για αυτοπληροφόρηση, αναζήτηση και χρήση της πληροφορίας για την ενημέρωση των εμπλεκόμενων, αυτονόητη θεωρείται η συνεργασία του/της Ειδικού της Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης με τον/την/τους/τις Σύμβουλο/ους Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕ.ΣΥ.Π. (Υ.Α. Γ2/3141/08-09-2000, παρ. 4). Ο νομοθέτης, επίσης, μεριμνά για την επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών του Σ.Ε.Π. πάνω σε ζητήματα εξοικείωσής τους με μεθόδους, τεχνικές και ασκήσεις ενός μοντέλου Κριτικής Αγωγής και τους αναδεικνύει ως διευκολυντές (facilitators) που προάγουν την ενεργό αναζήτηση, οργάνωση και κριτική ανάγνωση της πληροφορίας (Υ.Α. Γ7/8645/23-01-2007). Τέλος, με την πρόσφατη Υ.Α. 5614/2018 διακρίνεται, σύγχρονα, ένας παρόμοιος προσανατολισμός αναφορικά με το έργο των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και τον Σ.Ε.Π., που υπηρετούν στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (στο εξής Κ.Ε.Σ.Υ.) γύρω από την έγκαιρη και έγκυρη διερεύνηση και πληροφόρηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές και εργασιακές επιλογές (άρ. 16, παρ. 2δ, εδάφ. ββ). Στο ίδιο σημείο ορίζεται ότι οι εν λόγω εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί τίθενται υπεύθυνοι τόσο σε θέματα χρησιμότητας της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών, πριν και κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης, όσο και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτοπληροφόρησης (Υ.Α. 5614/Β/13-12-2018, άρ. 16, παρ. 2δ, εδάφ. ββ).

Αν και ο επαγγελματικός προσανατολισμός πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1950 με την εισαγωγή του στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ωστόσο ο θεσμός του Σ.Ε.Π. εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση αρκετά χρόνια αργότερα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011), με την «πληροφόρηση», την «αυτοπληροφόρηση» και τις σχετικές με αυτούς τους όρους αναφορές να

διατρέχουν το περιεχόμενο της ελληνικής νομοθεσίας γύρω από αυτόν. Με την πάροδο του χρόνου, η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. εντοπίζεται το 1979 στην Γ΄ Γυμνασίου και επεκτείνεται λίγο μετά από την Α΄ Γυμνασίου έως και τη Β΄ Λυκείου, την Α΄ Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου και την Α΄ Πολυκλαδικού Ενιαίου Λυκείου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος & Ταμπούρη, 2008). Σήμερα, εν έτει 2020, το μάθημα του Σ.Ε.Π. διδάσκεται στην Α΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ., ενώ τη γενικότερη φροντίδα για την εφαρμογή του θεσμού του Σ.Ε.Π., την έχουν τα κατά τόπους Κ.Ε.Σ.Υ. και οι διεπιστημονικές τους ομάδες.

Θεωρίες Μάθησης και η σχέση τους με την αυτοπληροφόρηση

Με δεδομένη τη ρευστότητα της σημερινής εργασιακής πραγματικότητας και έχοντας υπόψη ότι το άτομο καλείται να διαχειριστεί περίπλοκα εσωτερικά (κριτική αυτογνωσία) και εξωτερικά (κριτική κοινωνιογνωσία) δεδομένα, η λήψη απόφασης δημιουργεί έντονο προβληματισμό γι’ αυτά, ενώ, συνάμα, απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων που βασίζονται στη δια βίου ανάπτυξη, τη στοχαστική διερεύνηση, την ενεργό αναζήτηση, στρατηγική οργάνωση, επεξεργασία και κριτική ανάγνωση πληροφοριών, δηλαδή την αυτοπληροφόρηση, την αξιολόγηση πιθανών κινδύνων με στόχο τη διερεύνηση ευέλικτων επιλογών και προσανατολισμών (Κοσμίδου-Hardy, 2007).

Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ο Hargreaves υποστηρίζει ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θέτουν σε κυρίαρχη θέση την καλλιέργεια της γνωστικής-νοητικής ικανότητας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, εξαιρώντας τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και υποτιμώντας άλλους τύπους ικανοτήτων, όπως οι προσωπικές-κοινωνικές, οι αισθητικές-καλλιτεχνικές, οι συγκινησιακές-συναισθηματικές και οι σωματικές-χειρωνακτικές (Blackledge&Hunt, 2000). Μία τέτοια θεώρηση έχει ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι η ευρύτερη εκπαίδευση και ειδικότερα το μάθημα του Σ.Ε.Π., ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, θα πρέπει να δίνουν βαρύτητα και σε άλλες δεξιότητες, πέραν των γνωστικών.

Ένα ακόμα σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι η άποψη του Dewey ότι η εκπαίδευση, ως διαρκής ανακατασκευή της εμπειρίας, υλοποιείται μέσω της ενεργοποίησης των δυνάμεων του παιδιού και με ορίζοντα την απομάκρυνση από το μοντέλο του συμπεριφορισμού και την ταυτόχρονη εδραίωση του εποικοδομητισμού, ως μιας προοπτικής που προάγει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του ατόμου (Καρολίδου, 2018). Η έννοια της αυτοπληροφόρησης για τους/τις μαθητές/τριες αποκτά άλλη δυναμική, αν δεχτεί κανείς ότι και αυτή αποτελεί μια ενεργητική δράση του υποκειμένου που θεωρεί τη μάθηση ως κατασκευή. Κάτι τέτοιο συνδέει αναπόφευκτα και αιτιωδώς την ιδέα της αυτοπληροφόρησης με εκείνη της ανεξαρτησίας. Κατά τον Parsons, εξάλλου, ως ανεξαρτησία ορίζεται ο βαθμός αυτόαρκειας των μαθητών/τριών αναφορικά με την καθοδήγηση από τους ενηλίκους, αλλά και την ικανότητα των πρώτων να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις ενόψει αντιμετώπισης νέων και ποικίλων καταστάσεων (Blackledge&Hunt, 2000).

Κατά τη δεκαετία του 1950 στις Η.Π.Α. και ως «απάντηση» στον συμπεριφορισμό και τον παραδοσιακό φρουδισμό, αναπτύχθηκε μια ανθρωπιστική προσέγγιση με κύριο εκφραστή τον Carl Rogers, του οποίου η θεωρία αναγνωρίζει ότι ο άνθρωπος έχει τη σύμφυτη προδιάθεση για μάθηση, ώστε να εξελιχθεί από μια απλή οντότητα σε μια σύνθετη, να μεταβεί από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, ενώ σε αυτήν τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί διευκολυντικά σε μια διαρκή αναζήτηση γνώσης, προκαλεί την ενεργητική και υπεύθυνη συμμετοχή των μαθητών/τριών, διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον (Φλουρής, 2016). Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, δύναται να υποστηριχθεί ότι η αυτοπληροφόρηση, ως «δεξιότητα ζωής», λειτουργεί

αλληλένδετα με την έννοια της δημιουργικότητας, ενώ ο Rogers αποτιμά τη δημιουργικότητα ως δομικό στοιχείο της «καλής ζωής» και τη συσχετίζει με την ανάγκη του ατόμου να κινητοποιήσει το δυναμικό του και να επιτύχει την αυτοπραγμάτωση (Νημά, 2002). Παρόμοιο είναι και το περιεχόμενο του Μοντέλου Διαδικασίας στη Μάθηση, που προτείνει εναλλακτικά ο Stenhouse και το οποίο θεμελιώνεται, μεταξύ άλλων, στη βάση ότι οι σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, που επιδιώκονται, είναι ανάγκη να συνυφαίνονται με τις πρακτικές εφαρμογές τους μέσα σε μια μαθησιακή διαδικασία που εμπεριέχει την ιδέα της δράσης και της αλληλόδρασης (Καρολίδου, 2018).

Κάνοντας λόγο προηγουμένως για τη δημιουργικότητα, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κίνητρα για δημιουργικές πράξεις αναπτύσσονται σε εκείνα τα άτομα που έχουν αυτογνωσία, εμπιστοσύνη στην αξία των ικανοτήτων τους, πίστη στην επάρκεια των δεξιοτήτων τους και υιοθετούν μια αισιόδοξη στάση αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθησή τους, σε αντιδιαστολή με τα άτομα εκείνα που διστάζουν να ενεργήσουν και παραμένουν παθητικά (Κολιάδης, 1997). Πρόκειται για τη θεωρία της αξιοσύνης (αυτοαποτελεσματικότητας-αυτοϊκανότητας-self-efficacy) που ανέπτυξε ο Bandura στους κόλπους της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, αναλύοντας τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και τον αντίκτυπό τους στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ατόμου (Κολιάδης, 1997).

Πολυάριθμες έρευνες στον επαγγελματικό προσανατολισμό αποκάλυψαν τον βαθμό που επιδρά η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατά την επιλογή ενός επαγγέλματος, που, σαφέστατα, θα επηρεάσει τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, γεγονός που σημαίνει ότι, όταν ένα άτομο πιστεύει στην αξιοσύνη του, τότε θεωρεί ότι διαθέτει πληθώρα επιλογών για την επαγγελματική σταδιοδρομία του και δύναται να εκπαιδευτεί κατάλληλα με τον καλύτερο τρόπο για την επίτευξη του στόχου του (Κολιάδης, 1997). Επομένως, είναι κρίσιμο να επιβραβεύεται η ευελιξία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ουσιαστική πληροφόρηση, η ενεργός αναζήτηση πληροφοριών (αυτοπληροφόρηση), η κριτική ανάγνωση, η δια βίου μάθηση και η καλλιέργεια εσωτερικών δυνάμεων, όπως η αυτογνωσία και η κοινωνιογνωσία, ως επιτακτική αναγκαιότητα για επιβίωση, δυναμική προσαρμογή και εξέλιξη (Κοσμίδου-Hardy, 2007).

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του πονήματος αυτού καθίσταται σαφές από τα παραπάνω ότι οι έννοιες της «πληροφόρησης», της «αυτοπληροφόρησης» και οι σχετικές με αυτές αναφορές είναι διάχυτες στο νομοθετικό πλαίσιο είτε με τη χρήση ευθείας και ευδιάκριτης αναφοράς είτε έμμεσης, με μονολεκτικό ή περιφραστικό τρόπο. Αναντίρρητα και προς αυτήν την κατεύθυνση, διαπιστώνεται ότι η ελληνική πολιτεία συντάσσεται με τους διεθνώς καθορισμένους στόχους, με δεδομένο ότι οι αναφορές των αντίστοιχων νομικών κειμένων συγκλίνουν. Σε εθνικό επίπεδο, ο νομοθέτης ενσωματώνει τη χρήση των συγκεκριμένων όρων σε τρεις κυρίαρχες θεματικές που σχετίζονται με τις κλίσεις-δεξιότητες-ικανότητες των μαθητών/τριών που αναμένεται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π., το περιεχόμενο και τη μορφή του Σ.Ε.Π. ως γνωστικό αντικείμενο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τον Σ.Ε.Π..

Επιπρόσθετα, φανερώνεται ότι το κράτος μεριμνά για τον Σ.Ε.Π. των μαθητών/τριών και επικεντρώνεται σε αυτόν παρακολουθώντας όλη την πορεία του, από τη διερεύνηση ενδιαφερόντων και κλίσεων ως τη λήψη απόφασης και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, με «όχημα» την πληροφόρηση και την αυτοπληροφόρηση. Η προσπάθεια της πολιτείας να θεσμοθετήσει γύρω από

τις έννοιες αυτές παρατηρείται πως είναι κλιμακούμενη, με αφετηρία το 1964 και με αφορμή την εισαγωγή σχετικού μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα και από εκεί και έπειτα με μια εντεινόμενη προσπάθεια, γεγονός που στοιχειοθετείται από τον αριθμό των νομοθετημάτων στο πέρασμα των χρόνων και τη συχνότητα χρήσης των παραπάνω όρων. Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες αφορούν εξ ολοκλήρου τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σύνολό της και εφαρμόζονται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει, επιπλέον, είναι η συνταγματική κατοχύρωση του δικαιώματος των πολιτών στην πληροφόρηση και της συμμετοχής τους στην Κ.τ.Π., καθώς και η επιδίωξη για διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων ατόμων. Για τον λόγο αυτό, η πολιτεία δίνει βαρύτητα, ήδη σε πρώιμο στάδιο, στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων εφήβων-πολιτών. Επίσης, αναγνωρίζει την ανάγκη για εξέλιξη και προσαρμογή στα δεδομένα της εκάστοτε χρονικής συγκυρίας, λαμβάνοντας υπόψη τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες και με σκοπό τη σύμπλευση με αυτές. Ιδιαίτερη αξία, στο σημείο αυτό, έχει η κρατική βούληση για την προώθηση παρεμβάσεων στον εντοπισμό των ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η ενεργός συμμετοχή, η κριτική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αυτογνωσία, η πληροφόρηση και η αυτοπληροφόρηση, ώστε να αξιοποιηθούν από τους/τις μαθητές/τριες. Εν κατακλείδι, οι μαθητές/τριες παρακινούνται να αναπτύξουν ενεργό ρόλο στην αναζήτηση πληροφοριών και προτρέπονται να προσεγγίσουν στοχαστικά τα εσωτερικά και εξωτερικά τους δεδομένα.

Κρίσιμος προοιωνιστής για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος κρίνεται η πληροφόρηση των μαθητών/τριών σε όλες τις φάσεις του επαγγελματικού τους προσανατολισμού μέχρι να καταλήξουν στις εργασιακές τους επιλογές και την αποκατάστασή τους. Συνάγεται, παράλληλα, ότι μέσα από τη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου διατρανώνεται η αξία της καλλιέργειας ικανοτήτων αναζήτησης πληροφοριακού υλικού από τα ίδια τα παιδιά. Πρόκειται για ζωτικές διεργασίες που συμβάλλουν καταλυτικά στην περαιτέρω πρόσκτηση εφοδίων και δεξιοτήτων «ζωής», που δεν εξαντλούνται στα στενά όρια της εκπαίδευσης, αλλά συνεχίζονται δια βίου.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που εξάγονται από τη μελέτη των σχετικών νόμων, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών, αφού δρουν με σκοπό να προετοιμάσουν, να προτρέψουν, να συνοδεύσουν, να εμψυχώσουν και να διευκολύνουν τους/τις εφήβους σε μια προοπτική που συνδέει το σχολείο με την ενεργό ζωή. Καταρτίζονται και επιμορφώνονται στη έγκαιρη και έγκυρη συλλογή, οργάνωση, επεξεργασία, μορφοποίηση και διάχυση των πληροφοριών. Εκπαιδεύονται σε κατάλληλες μεθόδους, τεχνικές και ασκήσεις, ώστε με την πληροφόρηση να ωφεληθούν πολλαπλασιαστικά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και να ενθαρρύνουν την αυτοπληροφόρηση.

Αναγνωρίζοντας τα όρια και τις δυνατότητες της παρούσας εργασίας καθίσταται σαφές ότι πρόθεση ήταν να αναζητηθούν, να απομονωθούν και να αναδειχθούν οι κρίσιμες αναφορές γύρω από τις έννοιες της «πληροφόρησης», της «αυτοπληροφόρησης» και των σημείων που αναφέρονται στο περιεχόμενο των παραπάνω όρων, έτσι όπως διατρέχουν στο σύνολό της την ελληνική νομοθεσία από το 1964 μέχρι σήμερα. Προκύπτει, δε, εύλογα, συνοψίζοντας τις παραπάνω επισημάνσεις, ότι με το πέρασμα των ετών εντοπίζεται σε θεωρητικό επίπεδο μια σταθερή υιοθέτηση ή ακόμα και εντεινόμενη χρήση τέτοιων όρων στη σχετική νομοθεσία, με την έννοια ότι το κράτος νομοθετεί σε συχνότητα όλο και περισσότερο γύρω από τον Σ.Ε.Π. τα τελευταία χρόνια σε σχέση με το παρελθόν, αναγνωρίζοντας την αξία της θέσης του Freire ότι «Όσο πιο ενεργητική στάση παίρνουν οι άνθρωποι

για την εξερεύνηση της πραγματικότητάς τους, τόσο περισσότερο εμβαθύνουν την κριτική γνώση τους γι’ αυτήν και γίνονται κάτοχοί της. Δε διστάζουν, δε, να την αλλάξουν ώστε να τους ικανοποιεί» (στο Τερεζάκη, 2010, σ. 100).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Advisory committee on vocational training, (2018). *Opinion on THE FUTURE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING POST 2020*. European Commission. Ανακτήθηκε 4/1/2020 από: <https://smeunited.eu/admin/storage/smeunited/181203-joint-opinion-on-future-of-vet.pdf>
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Commission of the European Communities, (2000). *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, pp. 1-36. Ανακτήθηκε 9/1/2020 από: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε. & Τσέργας, Ν. (χ.χ.). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...* Σχολικό Εγχειρίδιο Γ’ Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. Ανακτήθηκε 2/11/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C111/72/581,2188/>
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). *Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για το «Υπόμνημα σχετικά με τη δια βίου μάθηση»*. Βρυξέλλες, σσ. 39-46. Ανακτήθηκε 9/11/2019 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001IE1121&from=EL>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1996). *Έκθεση της Επιτροπής Commet II. Η Τελική Έκθεση Αξιολόγησης*. Λουξεμβούργο, COM 96, σσ. 1-242. Ανακτήθηκε 6/12/2019 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0410&qid=1577394059672&from=EL>
- Καρανικόλα, Ζ., Ζαραβίνας, Μ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2020). Οι Ψηφιακές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σύμφωνα με το: «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη {SWD (2016) 195 final}». *International Journal of Educational Innovation*, 2, (1), σσ. 158-166. Ανακτήθηκε 28/1/2020 από: https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_51_mXaNir01Y9.pdf
- Καρολίδου, Σ. (2018). Η αξιοποίηση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Τυπική Εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών 2ου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης»*. Δράμα: 27-29 Απριλίου 2018, σσ. 150-155.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Δ’ έκδοση. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2007). Τα Μετέωρα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας: Συνέπειες για το ΕΠΑ.Λ.. *Πρακτικά Συνεδρίου Επαγγελματικής*

Εκπαιδύσεως: Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας. Προβλήματα και προοπτικές. Αθήνα: 23-25 Μαΐου 2007, σσ. 191-224. Ανακτήθηκε 15/10/2019 από: https://www.eef.edu.gr/media/3460/praktika_synedriou_2007.pdf

«Τα Μετέωρα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας: Συνέπειες για το «Τα Μετέωρα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας: Συνέπειες για το (υπό έκδοση από το Ευ

Κοσοβίτσα, Κ., Χρυσόχοος, Ι. & Λιάτσικου Κ. (2009). Στρατηγικές μάθησης στην τυπική εκπαίδευση για τη διασφάλιση της δια βίου μάθησης. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: 27-29 Νοεμβρίου 2009, σσ. 109-116. Ανακτήθηκε 8/10/2019 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/525/502>

Λαγουδάκος, Μ. & Λογιώτης, Γ. (2016). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, σσ. 158-168. Ανακτήθηκε 10/10/2019 από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t08-11.pdf

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, (3), pp. 266-288. Ανακτήθηκε 1/10/2019 από: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Malikiosi-Loizou.pdf

Νημά, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και Σχολικές Επιδόσεις Μαθητών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη, Σ. (2008). «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. Μονάδα Α1. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε 20/11/2019 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4764/1359.pdf>

Συτζιούκη, Μ. (2009). *Τα «Κρίσιμα Προσόντα» Σπουδών και η Απασχολησιμότητα στη Δεύτερη Βαθμίδα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδη-Μυρτεμβέργη: Έμμεση Συγκριτική Μελέτη*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής. Ανακτήθηκε 8/12/2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/112864/files/GRI-2009-2660.pdf>

Ταουσάνης, Χ. (2015). Η Συμβολή της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας στις Σύγχρονες Προσεγγίσεις Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής. Ανακτήθηκε 7/12/2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/268295/files/GRI-2015-14527.pdf>

Τερεζάκη, Χ. (2010). ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε «καλλιτέχνες» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων... *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 13, σσ. 87-109. Διδακτική Ομοσπονδία Ελλάδας, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών. Ανακτήθηκε 5/1/2020 από: <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/12/jun2010.pdf>

Φλουρή, Κ. (2016). Εφαρμογή μεθόδων προσωποκεντρικής συμβουλευτικής στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου. Περιοδικό Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ). Ανακτήθηκε 30/10/2019 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=40>

Πηγές:

Ν.Δ. 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως»

Α.Ν. 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων»

Ν. 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»

Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. Γ2/6646/20-11-97 «Ενημέρωση για το πρόγραμμα επιμόρφωσης Καθηγητών στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την Επαγγελματική Συμβουλευτική»

Υ.Α. Γ2/3872/17-6-98 «Ενημέρωση για το πρόγραμμα κατάρτισης Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης στην Τεκμηρίωση Πληροφοριακού Υλικού Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού»

Υ.Α. Γ2/455, ΦΕΚ 161/16-2-2000, τ. Β. «ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ»

Υ.Α. Γ2/ 2571/ 27-07-2000 «Τοποθέτηση Εκπαιδευτικών-Συμβούλων ΣΕΠ στα αντίστοιχα Γραφεία ΣΕΠ της χώρας»

Υ.Α. Γ7/105087/05-10-2005 «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων»

Υ.Α. Γ2/118828/09-11-2006 «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος “Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Περιβάλλον Εργασίας” του Τεχνολογικού Κύκλου και του Κύκλου Υπηρεσιών της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ.»

Υ.Α. Γ7/8645/23-01-2007 «Έναρξη υλοποίησης της Κατηγορίας Πράξης 2.4.1.γ “Ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των Συμβούλων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού”»

Σύνταγμα της Ελλάδας. Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων

Υ.Α. Γ7/81687/09-07-2009 «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Πολιτιστικών θεμάτων, Comenius-LeonardodaVinci και eTwinning) για το σχολικό έτος 2009-10»

Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. 5614/Β/13-12-2018 «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους»

Υπόμνημα:

Α.Ν.: Αναγκαστικός Νόμος

Ν.: Νόμος

Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα

Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση

Σ.Ε.Π.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

ΚΕ.ΣΥ.Π.: Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Κ.Ε.Σ.Υ.: Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΕΠΑ.Λ.: Επαγγελματικό Λύκειο

Ν.Τ.: Νέες Τεχνολογίες

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Κ.τ.Π.: Κοινωνία της Πληροφορίας

Η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Θωμάς Μπαχαράκης

Περίληψη

Πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει ότι μια ποικιλία συμπεριφορών που διαφέρουν από την απλή απουσία ηγεσίας στον οργανισμό σχετίζονται με καταστροφικές πτυχές της (Ashforth, 1994; Eriksonet. al., 2015; Aaslandet. al., 2010; Terper, 2000). Οι συμπεριφορές αυτές επιβαρύνουν τους οργανισμούς με ένα σημαντικό οικονομικό κόστος, ενώ αναφέρονται και σοβαρές επιπτώσεις στους εργαζόμενους

(Schyns&Schilling, 2013). Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι συμπεριφορές της σκοτεινής πλευράς της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και επιπτώσεις τους στο σχολικό κλίμα και στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, με τη βοήθεια συνεντεύξεων 16 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Conger (1990) για την περιγραφή συμπεριφορών ηγετών επιβλαβών για τους οργανισμούς και τους εργαζόμενους. Μέχρι τώρα οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν ενιαίο ορισμό που να περιγράφει τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί που παρουσιάζουν επικαλύψεις αλλά και σημαντικές αποκλίσεις. Διακρίνονται εμφανώς δύο «σχολές» στην έρευνα, με κριτήριο τον τρόπο που περιγράφουν την «προβληματική» ηγεσία: (α) η «σχολή» που χρησιμοποιεί τον όρο καταχρηστική διοίκηση (abusive supervision), όπου μπορεί να περιληφθεί και η μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny) του Ashforth, με κύριους εκφραστές τον Ben Tepper και τους συνεργάτες του και (β) η «σχολή» που χρησιμοποιεί τον όρο καταστροφική ηγεσία (destructive leadership) με βασικούς εκφραστές τους Eiransen, Krasikova, Schyns, Shilling, Thoroughood, Padilla και τους συνεργάτες τους (Φωτιάδου, 2018).

ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (DESTRUCTIVE LEADERSHIP)

Οι Einarsenetal (2007) ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως τη συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ηγέτη, προϊσταμένου ή μάνατζερ, η οποία παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας και/ή καταστρέφοντας τους στόχους, τους σκοπούς, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και/ή την παρακίνηση, την ευημερία, ή την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων.

Οι Krasikovaetal (2013) διαφοροποιούν τον προηγούμενο ορισμό και ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως την ηθελημένη συμπεριφορά ενός ηγέτη, η οποία μπορεί να βλάψει ή έχει σκοπό να βλάψει τον οργανισμό του και/ή τους υφισταμένους του (α) με το να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να επιδιώξουν στόχους που αντιβαίνουν στα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού και/ή (β) με το να χρησιμοποιεί ένα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής επί των υφισταμένων, ανεξαρτήτως των αιτιών μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

Οι Padillaetal (2007) υποστηρίζοντας ότι κριτήριο για το χαρακτηρισμό της ηγεσίας ως καταστροφικής είναι τα αποτελέσματα της, την ορίζουν με βάση πέντε χαρακτηριστικά: (α) η καταστροφική ηγεσία σπάνια είναι απολύτως καταστροφική, (β) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας περιλαμβάνει κυριαρχία, καταναγκασμό και χειραγώγηση, παρά επιρροή, πειθώ και δέσμευση, (γ) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας έχει εγωιστικό προσανατολισμό και εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του ηγέτη, παρά στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, (δ) οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας φαίνονται στα αρνητικά αποτελέσματα του οργανισμού και (ε) τα καταστροφικά οργανωσιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και από τους ευάλωτους υφισταμένους και το ευνοϊκό περιβάλλον. Με βάση τα παραπάνω, οι ερευνητές προτείνουν ένα μοντέλο που αποτυπώνει τη διασταύρωση των τριών παραγόντων, δηλαδή του ηγέτη, των υφισταμένων και των συνθηκών του περιβάλλοντος, το οποίο ονομάζουν τοξικό τρίγωνο.

Οι Thoroughgoodetal. (2016) δίνουν έναν πιο ολιστικό ορισμό της καταστροφικής ηγεσίας. Την ορίζουν ως μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγετών με ελαττώματα, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, ευάλωτων υφισταμένων και ευνοϊκού περιβάλλοντος, η οποία εκτυλίσσεται στο χρόνο και τελικά, κορυφώνεται με καταστροφικά αποτελέσματα για την ομάδα ή τον οργανισμό, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής των εσωτερικών και εξωτερικών συστατικών μερών και υπονομεύουν τους στόχους και σκοπούς τους, οι οποίοι είναι εστιασμένοι στην ομάδα. Η καταστροφική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική ή ομαδική διαδικασία, μεταξύ (α) προβληματικών, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, (β) ευάλωτων υφισταμένων και (γ) ευνοϊκού περιβάλλοντος. Ο ορισμός αυτός αποστασιοποιείται από προηγούμενους που την εξετάζουν μόνο βάσει της συμπεριφοράς του ηγέτη.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η θέση του διευθυντή αναδεικνύεται πολύπλοκη, καθώς από τη μια είναι ο διορισμένος διοικητικός υπάλληλος των εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ο σχολικός ηγέτης και παιδαγωγός, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει τη δική του εσωτερική πολιτική (Ρεντίφης Γ., 2015). Σύμφωνα με την Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 απόφαση του ΥΠΕΠΘ, ο διευθυντής του σχολείου βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Σε σχέση με την Κεντρική Διοίκηση, ο ρόλος του εγκλωβίζεται στην εφαρμογή και προώθηση εγκυκλίων και διαταγών οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995). Στο σχολικό επίπεδο εμφανίζεται σχετικά αποδυναμωμένος, δεδομένων των σημαντικών αρμοδιοτήτων που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Η σχολική μονάδα ως θεμελιώδης οργανισμός κάθε κοινωνίας χαρακτηρίζεται από οργανωσιακό σχολικό κλίμα που τη διακρίνει από άλλες σχολικές μονάδες – οργανισμούς, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για το σχολείο τους (Sergiovanni&Starratt, 1988). Το σχολικό κλίμα είναι ότι αντιλαμβάνεται στη καθημερινότητα του ένας εργαζόμενος - εκπαιδευτικός ή μαθητής στη σχολική μονάδα ως εργασιακό περιβάλλον και περιβάλλον μάθησης αντίστοιχα, που ενδέχεται να διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων (Αποστολάκης Δ., 2015). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, του κοινωνικού αλλά και του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001; Cohenetal., 2009; Ζμπάινος&Γιαννακούρα, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία η καταστροφική ηγεσία περιγράφεται από τον ορισμό των Einarsenetal (2007) με σκοπό τη διερεύνηση των επιπτώσεων της στις εργασιακές συμπεριφορές, στις στάσεις και στην απόδοση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το φθινόπωρο του 2019, με τη μέθοδο της συνέντευξης, που αποτελεί μια ιδιαίτερα ικανή μέθοδο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Mishler, 1996). Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τη συνέντευξη θεωρούνται υψηλότερης ποιότητας και μικρότερου βαθμού στατιστικής μεροληψίας συγκριτικά με άλλες μεθόδους (Howard and Sharp, 1998). Στην έρευνα πήραν μέρος 16 εκπαιδευτικοί, 8 πρωτοβάθμιας και 8 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Χρησιμοποιήθηκε η μορφή της εστιασμένης συνέντευξης (focused interview), που δίνει τη δυνατότητα για μελέτη σε βάθος των αξόνων της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Σημαντικό πλεονέκτημα της εστιασμένης συνέντευξης είναι ότι ορίζεται εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη (Bell, 1997). Οι άξονες της συνέντευξης είναι η επίδραση της καταστροφικής ηγεσίας (α) στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, (β) στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας και στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα αναφέρονται σε διευθυντές που είχαν συστηματικά αγενή και προσβλητική συμπεριφορά απέναντι τους είτε σε κατ’ ιδίαν συναντήσεις, είτε δημόσια. Θορυβώδεις εκρήξεις θυμού, λανθασμένος καταλογισμός ευθυνών πάντα σε βάρος των άλλων, εργασία χωρίς επιβράβευση, οικειοποίηση της δουλειάς των άλλων με σκοπό την αυτοπροβολή συναντώνται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις. Επιπλέον, κυριαρχεί η αυθαίρετη, χωρίς προειδοποίηση είσοδος του διευθυντή στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Εκπαιδευτικός 1: Άνοιξα την πόρτα του γραφείου του διευθυντή και ρώτησα αν μπορώ να μπω μέσα. Χωρίς να πω τίποτε άλλο άρχισε να με φωνάζει και να με βρίζει μπροστά σε άλλα 3 άτομα, επειδή τους διέκοψα ...

Εκπαιδευτικός 2: Την πρώτη μέρα που παρουσιάστηκα στο σχολείο, μέσα στο γραφείο της διευθύντριας, είχε πέσει το κουλούρι της και μου λέει σήκωσε το – ούτε καν ένα παρακαλώ – ... σκούπισε μου τα γυαλιά ... κάνε μου και έναν καφέ.

Εκπαιδευτικός 9: Ο διευθυντής ... έφτασε σε σημείο να πετάζει το λάπτοπ μέσα σε μια συνεδρίαση, να φωνάζει, να πετάει καρέκλες... Μια άλλη φορά, όταν κάναμε πρόβες για την τελική γιορτή του δημοτικού, φώναζε και τσίριζε, πήρε τις καρέκλες και τις πετούσε μπροστά στα παιδιά, επειδή δεν είμασταν όρθιοι.

Εκπαιδευτικός 8: Όταν ήμουν νεοδιόριστη, ο διευθυντής μου με επέπληττε συνεχώς, μου έκανε παρατηρήσεις μπροστά στα παιδιά και στους συναδέλφους. Σε κάθε λάθος με απειλούσε με περικοπή μισθού.

Εκπαιδευτικός 7: Η διευθύντρια μου μειώνει διαρκώς τους αναπληρωτές. Μας μιλάει άσχημα μπροστά στα παιδιά.

Εκπαιδευτικός 3: Όταν πρωτοήρθε ο διευθυντής στο σχολείο, από την πρώτη μέρα, αντί να δείξει πνεύμα συνεργασίας, μας είπε, θα σας κόψω τα κεφάλια, θα βάλω τάξη, χωρίς να γνωρίζει καν τον σύλλογο και τους ανθρώπους του σχολείου. Ξεκίνησε με απειλές. Καθημερινά είχε εριστική συμπεριφορά προς όλους τους συναδέλφους. Σε κάθε διάλλειμα έβγαине στον διάδρομο και φώναζε δυνατά σε όλους τους καθηγητές να πάμε γρήγορα στην τάξη, μπροστά στους μαθητές.

Εκπαιδευτικός 10: Ο διευθυντής δεν έκανε τίποτε αν δεν είχε συμφέρον για τον ίδιο. Όλα τα έκανε για την προβολή του. Κάθε δική μας ενέργεια την πρόβαλε για δική του.

Εκπαιδευτικός 5: Όταν γινόταν λάθη, η διευθύντρια τα έριχνε σε μας. Οτιδήποτε καλό κάναμε εμείς το οικειοποιούνταν η ίδια.

Εκπαιδευτικός 12: Κάθε φορά που είχα αντίθετη άποψη για κάτι, την διατύπωνα στον διευθυντή, αλλά ακολουθούσα πάντα αυτό που αποφάσιζε. Αυτό πιστεύω πως είναι το σωστό. Όταν όμως οι εξελίξεις δικαίωναν την άποψη μου, ο διευθυντής, άλλαζε γνώμη και έριχνε το βάρος σε μένα.

Ακόμη, σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρεται συστηματική προτίμηση του διευθυντή σε κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου αγνοώντας προκλητικά τους άλλους. Στις 13 από τις 16 συνεντεύξεις περιγράφονται διευθυντές οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μια μικρή ομάδα με την οποία διοικούν το σχολείο και την οποία συνήθως προστατεύουν σε βάρος των υπολοίπων. Σε 2 περιπτώσεις οι διευθυντές συμβιβάστηκαν και συνεργάστηκαν με ήδη υπάρχουσα «κλίκα» σε βάρος του συνόλου.

Εκπαιδευτικός 7: Η διευθύντρια είχε αυλικούς. Είχε 2-3 ανθρώπους δικούς της, οι οποίοι την υποστήριζαν. Υπήρχαν κόντρες ανάμεσα στους καθηγητές που την υποστήριζαν και στην πλειοψηφία του συλλόγου. Οι περισσότεροι συνάδελφοι επιτίθεντο στους αυλικούς επειδή δεν μπορούσαν να «χτυπήσουν» τη διευθύντρια.

Εκπαιδευτικός 1: Ο διευθυντής δημιούργησε μια κλίκα στην οποία έδωσε αρμοδιότητες και διευκόλυνε στο πρόγραμμα και στις εργασίες.

Εκπαιδευτικός 8: Στο σχολείο υπήρχε μια μικρή ομάδα παλιών συναδέλφων η οποία είχε το κουμάντο. Η διευθύντρια δεν μπόρεσε να τους επιβληθεί και συνεργάστηκε μαζί τους. Μεροληπτεί σε βάρος των υπολοίπων. Δεν μπορεί να βάλει τάξη και ξεσπά σε μας.

Εκπαιδευτικός 3: Ο διευθυντής προσπάθησε να δημιουργήσει κλίκα. Με πλησίαζε και μου ζήτησε να πάω με το μέρος του, αλλά δεν τα κατάφερε.

Εκπαιδευτικός 5: Η διευθύντρια δημιουργούσε κλίκες. Ήταν του διαίρει και βασίλευε. Δημιουργούσε προβλήματα. Έπαιρνε λόγια από τον έναν και τα έλεγε στον άλλον, έλεγε ψέματα και μας έβαζε να μαλώνουμε μεταξύ μας.

Επιπλέον το σύνολο του δείγματος αναφέρεται σε ηγεσίες που δεν δέχονται άλλη άποψη εκτός από τη δική τους.

Εκπαιδευτικός 3: Επιτίθετο (ο διευθυντής) διαρκώς σε κάθε καθηγητή που έλεγε κάτι διαφορετικό από αυτό που έλεγε ο ίδιος, ήθελε απόλυτη ταύτιση με ότι έλεγε ο ίδιος.

Εκπαιδευτικός 7: Δεν δεχόταν (η διευθύντρια) την άλλη άποψη. Αν κάποιος έλεγε κάτι διαφορετικό, τον έβαζε στο μάτι. Φοβόσουν να μιλήσεις.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Σε όλες τις συνεντεύξεις περιγράφονται ηγεσίες οι οποίες προσπαθούν να επιβάλλουν την άποψη τους με κάθε τρόπο. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνεδριάσεις είναι τυπικές, απλά ανακοινώνονται οι προσωπικές αποφάσεις του διευθυντή και μετατρέπονται σε αποφάσεις του συλλογικού οργάνου. Αντίθετα σε 2 από τις 16 περιπτώσεις αναφέρονται συγκρούσεις και εντάσεις.

Εκπαιδευτικός 7: Στις συνεδριάσεις του συλλόγου υπήρχε οργανωμένη προσπάθεια επιβολής της άποψης της διευθύντριας.

Εκπαιδευτικός 6: Οι συνεδριάσεις του συλλόγου ήταν καθοδηγούμενες. Τελικά συμφωνούσαμε με τον διευθυντή για να μην θιχτεί η καθημερινότητα μας.

Εκπαιδευτικός 3: Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ανακοίνωνε τις αποφάσεις του. Έλεγε ότι σύμφωνα με το νόμο θα γίνει αυτό και δεν άφηνε περιθώριο συζήτησης. Υπήρχαν περιπτώσεις που δεν υπογράφαμε τα πρακτικά.

Εκπαιδευτικός 2: Όταν στο σύλλογο ήταν να πούμε κάτι διαφορετικό και να συγκρουστούμε με τη διεύθυνση, σηκώνόταν και έφευγε. Έλεγε, τέλος θα γίνει αυτό που λέω. Εγώ δεν συζητώ. ... Κάποιες φορές απειλούσε με τον προϊστάμενο, τον οποίον έβαζε σε ανοιχτή ακρόαση. Υπογράφαμε από φόβο.

Εκπαιδευτικός 4: Στις συνεδριάσεις του συλλόγου γινόταν αυτό που ήθελε ο διευθυντής. Τις περισσότερες φορές συντασσόμασταν μαζί του χωρίς να συμφωνούμε, από φόβο.

Εκπαιδευτικός 5: Στον σύλλογο ανακοίνωνε τις αποφάσεις της (η διευθύντρια) και εμείς αντιδρούσαμε όταν ακούγαμε παράλογα πράγματα.

Τέλος σε κανένα από τα σχολεία που αναφέρθηκαν από τους καθηγητές του δείγματος δεν επικρατούσε καλό σχολικό κλίμα.

Εκπαιδευτικός 4: Το κλίμα στο σχολείο δεν ήταν καλό. Επηρεάστηκε από τη συμπεριφορά του διευθυντή. Υπήρχαν εντάσεις και γκρίνια. Δεχόταν επιθέσεις συνέχεια οι προστατευόμενοι του διευθυντή.

Εκπαιδευτικός 5: Ήταν πολύ δύσκολο το κλίμα στο σχολείο, πολύ βαρύ. Υπήρχαν πολλές φασαρίες. Είχαν δημιουργηθεί στρατόπεδα.

Εκπαιδευτικός 2: Στο σχολείο τώρα υπάρχουν εντάσεις. Οι καθηγητές δεν μιλάμε μεταξύ μας, ενώ πριν αναλάβει η διευθύντρια το κλίμα ήταν παρεϊστικό.

Εκπαιδευτικός 3: Στο σχολείο επικρατούσε κακό κλίμα. Υπήρχαν καθημερινά συγκρούσεις του διευθυντή με τους καθηγητές, αλλά και με τους γονείς.

Εκπαιδευτικός 7: Επικρατούσε φόβος. Φοβόσουν να μιλήσεις γιατί αν χρειάζοσουν κάτι, δεν θα μπορούσες να το ζητήσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως φαίνεται στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, η καταστροφική ηγεσία συσχετίζεται με την ύπαρξη μικρής ομάδας ευνοούμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, η οποία επηρεάζει αρνητικά τόσο τη λειτουργία της, όσο και το σχολικό κλίμα. Σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών του σχολείου αποκλείεται από τα όργανα λήψης αποφάσεων του σχολείου και αποξενώνεται. Ακόμη, η καταχρηστική ηγεσία συνδέεται με την κακή λειτουργία του συλλόγου των διδασκόντων, ως οργάνου διοίκησης της σχολικής μονάδας. Τα θέματα του σχολείου δεν συζητούνται, ούτε αναλύονται ενώπιον όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στις περιπτώσεις αυτές οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων μετατρέπουν την προσωπική άποψη του διευθυντή σε συλλογική απόφαση με συνοπτικές διαδικασίες. Επιπλέον οι συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας στην παρούσα έρευνα σχετίζονται παντού με κακό σχολικό κλίμα. Γενικά διαπιστώνεται αρνητική επίδραση της καταστροφικής ηγεσίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Από όλες τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η καταστροφική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί, ως μια ομαδική διαδικασία αλληλεπίδρασης, μεταξύ (α) προβληματικών, τοξικών, ή αναποτελεσματικών διευθυντών, (β) ευάλωτων εκπαιδευτικών και (γ) ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος. Η διαδικασία αυτή εκτυλίσσεται στο χρόνο με καταστροφικά αποτελέσματα, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και υπονομεύουν τους στόχους και σκοπούς του σχολείου. Διαπιστώνεται, επομένως ότι αν και χρησιμοποιήθηκε ο ορισμός των Einarsenetal. (2007), τα φαινόμενα καταστροφικής ηγεσίας στα Ελληνικά σχολεία περιγράφονται καλύτερα με τον ολιστικό ορισμό των Thoroughgoodetal. (2016). Όλα τα παραπάνω χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης τόσο με ποιοτικές όσο και με ποσοτικές μεθόδους.

Βιβλιογραφία

Aasland, M., Skogstad, A., Notelaers, G. & Nielsen, M. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of Management*. 21, 438-452.

- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*. 47, (7), 755-778.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*. 37, (5), 662-683.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*. 37, (5), 600-623.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conger, J. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*. 19, 44-55.
- Einarsen, S., Aasland, M. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*. 18, 207-216.
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J. & Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*. 44, 266- 272.
- Howard, K. & Sharp, J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Krasikova, D., Green, S. & LeBreton, J. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*. 39, 1308-1338.
- Martinko, M., Harvey, P., Brees, J. & Makay, J. (2013). A review of abusive supervision research. *Journal of Organizational Behavior*. 34, 120-137.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*. 18, 176–194.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators..*Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 1591-1596.
- Schyns, B. & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*. 24, 138-158.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.
- Shaw, J. & Erickson, A. (2015). Destructive leader behavior: A comparison of Australian, American, and Iranian leaders using the Destructive Leadership Questionnaire. *International Journal of Cross Cultural Management*. 15, (3), 329-345.
- Shaw, J., Erickson, A. & Harvey, M. (2011). A method for measuring destructive leadership and identifying types of destructive leaders in organizations. *The Leadership Quarterly*. 22, (4), 575-590.
- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*. 43, 178-190.
- Thoroughgood C., Sawyer K., Padilla A. & Lunsford L. (2016), Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of business Ethics*.<http://dx.doi.org/10.1007/s10551-016-3257-9>

- Thoroughgood, C., Tate, B., Sawyer, K. & Jacobs, R. (2012). Bad to the bone: empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of leadership & organizational studies*. 19, (2), 230-255.
- Woestman, D. & Wasonga, T. (2015). Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools. *NASSP Bulletin*. 1, 1-17.
- Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζμπάινος Δ., & Γιαννακούρα Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος* 3.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (Δεύτερος τόμος)*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρεντίφης, Γ. (2016). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, 1170-1178.
- Φωτιάδου, Κ. (2018). *Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στους οργανισμούς*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.

ΑΡΧΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΕΣΤΗΚΥΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Δημήτριος Σιδηρόπουλος, M. Ed., M. Th., PhD.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με τις εξής πέντε βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν την εισαγωγή και τη διαχείριση της αλλαγής στην καθεστηκυία λειτουργία δημόσιων οργανισμών, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι σχολικές μονάδες: α) η αλλαγή είναι μια δυναμική και μακρά διαδικασία αναδιαμόρφωσης δυσλειτουργικών λειτουργιών και πρακτικών, β) η αλλαγή γίνεται αντιληπτή υπό διαφορετικές ερμηνευτικές οπτικές, γ) οι παράγοντες της αλλαγής διακρίνονται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία δ) η αντίσταση στην αλλαγή είναι αναμενόμενη και ανθεκτική, ε) η αναδύομενη αλλαγή από τις ανάγκες των εργαζομένων έχει μια αυξανόμενη θετική επίδραση στη λειτουργία των οργανισμών. Με βάση τα παραπάνω είναι προτεραιότητα να υλοποιηθούν από τους αρμόδιους δημόσιους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς και στην Ελλάδα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης σε θέματα εισαγωγής και διαχείρισης της αλλαγής στις σχολικές τους μονάδες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αλλαγή είναι μια δυναμική, συνεχής και μακρά διαδικασία μεταβολής της δομής του περιβάλλοντος λειτουργίας των οργανισμών. Επίσης Η αλλαγή είναι μια διαδικασία μάθησης, κατανόησης και υιοθέτησης νέων θεωρήσεων και πρακτικών τόσο από τους εργαζόμενους, όσο και από τα στελέχη της διοίκησης με σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των οργανισμών. Έτσι οι οργανισμοί αποκτούν μια νέα κατεύθυνση στην καθεστηκυία θεσμική λειτουργία τους, δημιουργούνται συνθήκες για συλλογική αλληλεπίδραση και για παρεμβάσεις στην πορεία, όταν τα πράγματα δεν πάνε σύμφωνα με τις προσδοκίες και τους στόχους που έχουν τεθεί (Fullan, 1991). Ο Rusaw (2007) πρότεινε τέσσερεις προσεγγίσεις αναφορικά με την αλλαγή στους δημόσιους οργανισμούς: α) μια ορθολογική, συγκεντρωτική, από πάνω προς τα κάτω σχεδιασμένη προσέγγιση με παραδείγματα από τη διοίκηση ολικής ποιότητας και από τον επαναπροσδιορισμό του επιχειρησιακού μοντέλου διοίκησης, β) μια αναδυόμενη, αποκεντρωμένη, από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση, η οποία εστιάζει σε βραχυπρόθεσμα ορατά αποτελέσματα, τα οποία είναι περισσότερο επιτυχή εάν δεν υφίσταται καμιά ανάγκη για εξωτερική αποδοχή και έγκριση, γ) μια πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία προάγει την διαμοιρασμένη άσκηση διοίκησης, και εμπεριέχει πολλαπλά νοητικά μοντέλα επίλυσης των προβλημάτων, που αναδεικνύονται κατά τη διαχείριση της αλλαγής, 4) μια ατομικιστική προσέγγιση, η οποία ενέχει την αλλαγή μέσω μιας τυπικής και άτυπης μαθησιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων με σκοπό να βελτιωθούν οι παρεχόμενες υπηρεσίες και να επινοηθούν νέα συστήματα υπηρεσιών των δημόσιων οργανισμών.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Οι Askimetal. (2009) έκαναν διάκριση ανάμεσα στην αλλαγή που σταδιακά εισάγεται στους δημόσιους οργανισμούς στη Νορβηγία από κάτω στη βάση του υφιστάμενου πλαισίου λειτουργίας των τοπικών μονάδων και στην αλλαγή που εισάγεται από πάνω στη βάση ενός κεντρικού σχεδιασμού των κεντρικών υπηρεσιών των υπουργείων. Επίσης οι παραπάνω ερευνητές διέκριναν δυο κύριες χρονικές φάσεις κατά τη διαδικασία εισαγωγής μιας καταρχάς φερόμενης ως συντονισμένης και οργανωμένης αλλαγής από πάνω σε ένα εύρος δημόσιων οργανισμών: α) τη λήψη των συγκεκριμένων αποφάσεων σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, β) τις διαδικασίες εφαρμογής και διαχείρισης της παραπάνω αλλαγής. Οι ερευνητές υποστήριζαν ότι η τελική μορφή της αλλαγής σχετιζόταν πρωτίστως με πλευρές της διαδικασίας της αλλαγής και δευτερευόντως με το ίδιο το περιεχόμενό της. Οι Erakovic και Powell (2006) διέκριναν τρία μονοπάτια αλλαγής στη Νέα Ζηλανδία στη βάση των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος εργασίας των δημοσίων οργανισμών. Έτσι το πρώτο μονοπάτι αλλαγής αναδύεται (βήμα προς βήμα) σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα εργασίας. Το δεύτερο μονοπάτι αλλαγής επιβάλλεται από πάνω με τρόπο ριζοσπαστικό και ακραίο σε δημόσιους οργανισμούς, οι οποίοι χρειάζεται να αναπροσαρμόσουν ταχέως τις υπηρεσίες στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Το τρίτο μονοπάτι είναι ένα αναγωγικό μονοπάτι, το οποίο οδηγεί στην αποδόμηση και στο μετασχηματισμό του υφιστάμενου περιβάλλοντος εργασίας των δημόσιων οργανισμών.

ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΩΣ ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Οι σχολικές μονάδες ως δημόσιοι οργανισμοί διατηρούν την βιωσιμότητά τους, προάγουν την ανάπτυξή τους και μετασχηματίζονται σε οργανισμούς μάθησης στο βαθμό που προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα του περιβάλλοντος και που εμπνέουν καινοτόμες και αναπτυξιακές οργανωσιακές

συμπεριφορές σε κάθε δράση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης (Starr, 2011). Ως προς αυτό το σκοπό οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να περάσουν σταδιακά οργανωσιακές αλλαγές, οι οποίες σχετίζονται: α) με την υφιστάμενη φιλοσοφία (αξίες-συμπεριφορές) των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών, β) με τη συναισθηματική εμπλοκή, γ) με την ουσιαστική λειτουργία κύκλων ποιότητας, δ) με την προαγωγή των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης, ε) με τη δημιουργία πλαισίου προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων, ε) με την καλλιέργεια κουλτούρας ποιότητας και υπευθυνότητας που έχει ως επίκεντρο την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στ) με το πέρασμα από το γραφειοκρατικό στο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο θεμελιώνεται στην εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών και μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης στη βάση της συστημικής προσέγγισης. Οι σχολικές μονάδες ως βιώσιμοι, δημιουργικοί και αναπτυσσόμενοι οργανισμοί σχεδιάζουν, εισάγουν και διαχειρίζονται ποικίλες αλλαγές, επειδή επιδιώκουν να κινηθούν προς μια νέα επιθυμητή κατάσταση, να ανακαλύψουν αποτελεσματικούς τρόπους αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων (Silinsetal., 2002). Ως προς αυτό το σκοπό οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να αντιμετωπίσουν ποικίλα φαινόμενα διαρθρωτικού κατακερματισμού, σύγχυσης αρμοδιοτήτων, έλλειψης συντονισμού, λανθασμένης δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας, έλλειψης εμπιστοσύνης, δυσαρέσκειας των γονέων των μαθητών και φόβοι αναδιαμόρφωσης αναποτελεσματικών συστημικών εκπαιδευτικών λειτουργιών. Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση πέντε βασικών αρχών τις οποίες χρειάζεται τα στελέχη της δημόσιας εκπαιδευτικής διοίκησης να έχουν κατανοήσει ώστε να μπορούν να ενεργούν με τρόπο μεθοδικό και επιστάμενο κατά τη διαδικασία εισαγωγής και διαχείρισης μιας αλλαγής στις σχολικές τους μονάδες.

Πρώτη αρχή: Η αλλαγή μια δυναμική και μακρά διαδικασία αναδιαμόρφωσης δυσλειτουργικών λειτουργιών και πρακτικών

Ο Wollmann (2000) παρουσίασε την αλλαγή στους δημόσιους οργανισμούς ως μια μεταρρυθμιστική δράση, η οποία είτε σχεδιάστηκε ύστερα από παρεμβάσεις ανώτερων στελεχών της δημόσιας διοίκησης είτε αναδύθηκε μέσα από τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των εργαζομένων των δημόσιων οργανισμών με σκοπό να μεταβληθούν και να επανακαθοριστούν οι στόχοι, οι αξίες και οι προτεραιότητες των οργανισμών, όσο και να μετασχηματιστούν οι δυσλειτουργικές ιδέες και πρακτικές των εργαζομένων. Η θετική αναδιαμόρφωση των αναποτελεσματικών λειτουργιών των οργανισμών χρειάζεται να γίνεται πρωτίστως σε συλλογικό - συνεργατικό επίπεδο και δευτερευόντως σε ατομικό επίπεδο των εργαζομένων και πάντοτε υπό τη βασική προϋπόθεση ότι η ομάδα των εργαζομένων λειτουργεί με συγκέντρωση, πειθαρχία και διαλεκτική συζήτηση (Shen, 2008). Ο Burnes (2004) υποστήριξε ότι η αλλαγή είτε ως αναδυόμενη είτε ως μια σχεδιασμένη δράση είναι μια διαρκής, ανοιχτή και μη προβλέψιμη διαδικασία προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος και μετάβασης των οργανισμών από μια υπάρχουσα και γνώριμη κατάσταση κανονικότητας σε μία επιθυμητή, αλλά άγνωστη κατάσταση μια νέας κανονικότητας. Η αλλαγή είναι μία φυσική διαδικασία αυτο-βελτίωσης και αυτο-ανάπτυξης για όλους τους δημόσιους οργανισμούς με σκοπό τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Μπορεί δε να έχει είτε ασθενή είτε ισχυρή επίδραση στις υφιστάμενες λειτουργίες των οργανισμών και στις παγιωμένες θεωρήσεις και πρακτικές των εργαζομένων (Hallinger, 2003).

Δεύτερη αρχή: Η αλλαγή γίνεται αντιληπτή υπό διαφορετικές ερμηνευτικές οπτικές

Η αλλαγή στους δημόσιους οργανισμούς μπορεί να προσδιοριστεί στη βάση διαφόρων επιμέρους θεωριών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) η θεωρία της πολυπλοκότητας, β) η θεωρία του δικτύου, γ) η θεωρία του χάους. Πιο αναλυτικά, στη βάση της θεωρίας της πολυπλοκότητας, η αλλαγή μπορεί να εισαχθεί μόνο με φυσικό και αβίαστο τρόπο, αφού οι δημόσιοι οργανισμοί λειτουργούν ως δυναμικά, ενδυναμωτικά και αλληλεπιδραστικά συστήματα με αυτοδυναμία, προσαρμοστικότητα, και προγραμματισμό (Plowmanetal., 2007). Συνακόλουθα οι δημόσιοι οργανισμοί δεν έχουν την ανάγκη να υιοθετήσουν μια αλλαγή, η οποία γίνεται αντιληπτή από τους εργαζομένους ότι επιβάλλεται από τα πάνω μέσω διοικητικού ελέγχου εφαρμογής της (Uhl-Bien&Marion, 2009). Στη βάση της θεωρίας του δικτύου οι εργαζόμενοι των δημόσιων οργανισμών εκδηλώνουν συμπεριφορές ανθεκτικής αντίστασης και παθητικής αδράνειας έναντι στην εισαγωγή της αλλαγής, αφού ξεκινούν από τη θεώρηση ότι η προτεινόμενη αλλαγή επιχειρεί: α) να μεταβάλει τους ισχύοντες εθιμικούς δεσμούς οργάνωσης και λειτουργίας των δημόσιων οργανισμών, β) να αποδομήσει την εδραιωμένη δυναμική των παλαιότερων σχέσεων, γ) να διαμορφώσει νέους δεσμούς κοινωνικής και επαγγελματικής δικτύωσης μεταξύ των εργαζομένων των δημόσιων οργανισμών (Kimetal., 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία του χάους (Farazmand, 2003) η αλλαγή είναι μια διαδικασία η οποία δεν μπορεί να επιβληθεί ιεραρχικά διοικητικά από πάνω στους δημόσιους οργανισμούς και να προκληθεί από εξωτερικούς παράγοντες, επειδή οι οργανισμοί ως αυτο-οργανωμένα συστήματα έχουν την εγγενή ικανότητα μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης των εργαζομένων τους να αναμορφώνονται και να αναδομούνται συνεχώς σε περισσότερο λειτουργικά, πολύπλοκα και αποτελεσματικά κοινωνικά συστήματα. Επειδή δε, όπως αναφέρθηκε η αλλαγή γίνεται αντιληπτή με ποικίλους τρόπους από τους εργαζομένους, συχνά δημιουργούνται πρόσθετες δυσκολίες κατά τη διαδικασία εισαγωγής της (Charlesworthetal., 2003). Επιπροσθέτως η αλλαγή μπορεί να διακριθεί στη βάση του επιπέδου επίδρασής της στο μετασχηματισμό, την επαναδημιουργία, τον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση της λειτουργίας των οργανισμών. Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο, οι εργαζόμενοι εντάσσουν την αλλαγή στο πλαίσιο των συνήθων προγραμματισμένων δράσεων των οργανισμών με σκοπό την αυξανόμενη και σταδιακή προσαρμογή τους στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες που διαμορφώνονται σε τοπική, εθνική και διεθνή κλίμακα. Σε ένα δεύτερο στάδιο, οι εργαζόμενοι των οργανισμών αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως μια διαδικασία που στο τέλος θα προκαλέσει για ένα ευρύ και ριζικό μετασχηματισμό θεμελιωδών λειτουργιών, όχι μόνο των τοπικών δημόσιων υπηρεσιών, όπου εργάζονται, αλλά και ολόκληρου του εθνικού δημόσιου συστήματος της χώρας. Τέλος σε ένα τρίτο επίπεδο, η αλλαγή είναι μια διαδικασία, η οποία προσδίδει μια ιδιαίτερη ταυτότητα και κουλτούρα στους τοπικούς δημόσιους οργανισμούς, την οποία χρειάζεται να υποστηρίξουν οι εργαζόμενοι, αφού η αλλαγή διαπερνά οριζόντια και επανακαθορίζει όλες τις λειτουργίες τους (Martin, 2003).

Τρίτη αρχή: Οι παράγοντες της αλλαγής διακρίνονται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία

Τα στελέχη της δημόσιας διοίκησης καλούνται κατά τη διάρκειας άσκησης των καθηκόντων τους να κάνουν χρήση διαφόρων διοικητικών πρακτικών με σκοπό να διευκολύνουν και να ενισχύσουν τους εργαζομένους των δημόσιων οργανισμών να υιοθετήσουν με τη μικρότερη δυνατή αντίσταση την εισαγομένη αλλαγή ώστε να επιτευχθεί υψηλότερη διοικητική, οργανωτική και λειτουργική αποτελεσματικότητα. Ως προς αυτό το σκοπό τα διοικητικά στελέχη χρειάζεται καταρχήν να κατανοήσουν ότι η αλλαγή είναι ένα πολυεπίπεδο και πολύπλευρο φαινόμενο, στο οποίο συν-

επιδρούν ποικίλοι παράγοντες, όπως είναι το πλαίσιο, το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Pettigrewetal., 2001). Πιο αναλυτικά: α) ο παράγοντας πλαίσιο αναφέρεται στις ποικίλες επιδράσεις του εξωτερικού και του εσωτερικού περιβάλλοντος, β) ο παράγοντας περιεχόμενο αναφέρεται στη δομή της οργάνωσης των οργανισμών, γ) ο παράγοντας διαδικασίες αναφέρεται στις ριζοσπαστικές παρεμβάσεις, τις οποίες εμπεριέχει η οργανωσιακή αλλαγή, δ) ο παράγοντας αποτελέσματα αναφέρεται στις εμπειρίες, στις στάσεις και τις συμπεριφορές, τις οποίες εκδηλώνουν οι εμπλεκόμενοι ύστερα από την επιτυχή διαχείριση της αλλαγής. Ο Thomas (2006) επισήμανε έναν αριθμό παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν θετικά στη διαχείριση της αλλαγής στους δημόσιους οργανισμούς, όπως είναι η επάρκεια ανθρώπινων και υλικών πόρων, η ύπαρξη κινήτρων για την υποστήριξη της αλλαγής και οι αντιδράσεις των εμπλεκόμενων κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Ο Lindquist (2006) υποστήριξε πως τα στελέχη της δημόσιας διοίκησης, τα οποία επιτυγχάνουν να εισάγουν και να διαχειριστούν την αλλαγή χρησιμοποιούν ποικίλες αποτελεσματικές διοικητικές πρακτικές, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) η προσεκτική μελέτη του πλαισίου εφαρμογής της αλλαγής, β) ο βαθμός πρόκλησης ενεργοποίησης των εργαζομένων, γ) το επίπεδο διευκόλυνσης των εργαζομένων από τα μεσαία στελέχη της δημόσιας διοίκησης, δ) η ποιότητα υποστήριξης και συμβουλευτικής των εργαζομένων από τους αρμόδιους συμβούλους, ε) η συστηματική παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της εισαγόμενης αλλαγής στη λειτουργία των οργανισμών, στ) η τακτική ανατροφοδοτική αξιολόγηση των εργαζομένων ως προς το βαθμό υιοθέτησης της αλλαγής.

Τέταρτη αρχή: Η αντίσταση στην αλλαγή είναι αναμενόμενη και ανθεκτική

Η αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή παίζει ένα καθοριστικό ρόλο κατά την εισαγωγή και τη διαχείρισή της και για αυτό αποτελεί ένα δημοφιλές θέμα για τους ερευνητές της διοίκησης των δημόσιων οργανισμών. Παρ' όλα αυτά δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς τους λόγους, οι οποίοι προκαλούν την αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή και τους τρόπους ξεπεράσματός της. HPiderit (2000) υποστήριξε ότι οι εργαζόμενοι εκδηλώνουν συμπεριφορές αντίστασης, επειδή: α) δεν έχουν κατανοήσει την πραγματική ανάγκη της αλλαγής, β) δεν έχουν σαφή επίγνωση των νέων τους καθηκόντων και των υποχρεώσεων, που απορρέουν από την αλλαγή, γ) δεν παρωθούνται από εξωτερικά κίνητρα από τα στελέχη της διοίκησης, δ) δεν κινητοποιούνται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αναφοράς, ε) αξιολογούν αρνητικά και έχουν χαμηλές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της αλλαγής στην υφιστάμενη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών. Ο White (2000) ανέφερε ότι οι εργαζόμενοι έχουν μεγαλύτερη αντίσταση έναντι μιας αλλαγής, η οποία επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω και δεν είναι προϊόν μια διαλογικής και δημοκρατικής διαδικασίας διαβούλευσης και συλλογικής αποδοχής από τους ίδιους. Οι εργαζόμενοι εκδηλώνουν αντίσταση στην αλλαγή με συνειδητό και υπεύθυνο τρόπο στη βάση γνωστικών και συναισθηματικών τους παραδοχών, όταν αναμένουν η αλλαγή να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία (Klarneretal., 2008). Οι McNulty και Ferlie (2004) υποστήριξαν πως οι εργαζόμενοι δύνανται μέσω της αντίστασης να αδρανοποιήσουν και να κωλυσιεργήσουν την εισαγωγή ριζοσπαστικών και μετασχηματιστικών αλλαγών από πάνω σε δημόσιους οργανισμούς. Ο Vann (2004) υποστήριξε ότι οι εργαζόμενοι, οι οποίοι εκδηλώνουν αντίσταση εστιάζουν συνήθως την κριτική τους στις γραφειοκρατικές διαδικασίες, στους ρυθμιστικούς κανόνες και στους κανονισμούς που σχετίζονται με τη εισαγωγή της αλλαγής και

υποβαθμίζουν τόσο τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, όσο και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της αλλαγής. Ο Oreg (2006) βρήκε ότι η ισχύ της αντίστασης έναντι της αλλαγής σχετίζεται με την προσωπικότητα, τις ανάγκες των εργαζομένων, το περιεχόμενο της αλλαγής και τη συλλογικότητα των δράσεων. Στον αντίποδα η αντίσταση είναι μεγαλύτερη, όταν οι οργανισμοί θέτουν ένα μεγάλο αριθμό στόχων και όταν η επαγγελματική εκπαίδευση των εργαζομένων δεν υπηρετεί την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων.

Πέμπτη αρχή: Η αναδυόμενη αλλαγή από τις ανάγκες των εργαζομένων έχει αυξανόμενη θετική επίδραση στη λειτουργία των οργανισμών

Ο Wollmann (2000) υποστήριξε ότι μια ορθολογική και αιφνίδια παρέμβαση από τα υψηλά κλιμάκια της κεντρικής δημόσιας διοίκησης στην εισαγωγή της αλλαγής έχει μια περιορισμένη και βραχύχρονη θετική επίδραση στη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών. Στον αντίποδα η αλλαγή έχει μια μακρόχρονη και πιο στέρεη θετική επίδραση στην υφιστάμενη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών, όταν προέρχεται από αυθόρμητες και προοδευτικά αυξανόμενες πρωτοβουλίες της ομάδας των εργαζομένων. Ο Reichard (2003) εστίασε σε μεταρρυθμιστικές αλλαγές, οι οποίες εφαρμόστηκαν από πάνω προς τα κάτω σε διάφορους δημόσιους οργανισμούς στη Γερμανία. Στην έρευνά του δε κατέγραψε τους εξής αρνητικούς παράγοντες αναφορικά με την επιτυχή διαχείριση της αλλαγής: α) απουσία μιας ισχυρής ομάδας διαχείρισης του όλου μεταρρυθμιστικού έργου, β) χαμηλά εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής των εργαζομένων, γ) περιορισμένη συμμετοχή και ασθενές ενδιαφέρον από μέρους της ανώτερης πολιτικής ηγεσίας, δ) ελλιπής υποστήριξη και συναισθηματική αδράνεια του επιστημονικού επιτελείου, το οποίο πρότεινε τη συγκεκριμένη αλλαγή στους δημόσιους οργανισμούς. Επίσης ο Reichard συνέκρινε τις αναφερόμενες μεταρρυθμιστικές αλλαγές με όμοιές τους, οι οποίες εφαρμόστηκαν από κάτω προς τα πάνω στην Ολλανδία και την Ελβετία. Κατέληξε δε στο συμπέρασμα ότι οι τελευταίες αλλαγές ήταν συγκριτικά πιο αποδεκτές και πιο αποτελεσματικές στη λειτουργία των οργανισμών. Αυτό συνέβη, επειδή: α) η συμμετοχή των εργαζομένων ήταν καταρχήν σε ανεπίσημη και εθελοντική βάση, β) τα εσωτερικά κίνητρα των μεσαίων στελεχών της διοίκησης για την προτεινόμενη αλλαγή ήταν υψηλά, γ) η συμπεριφορά των πολιτικών διακρινόταν από παθητικότητα, δ) ήταν καθυστερημένη η ενεργή εμπλοκή των ακαδημαϊκών στη διαδικασία υλοποίησης, ε) ήταν ισχυρή η επίδραση των οικείων συμβούλων και μεντόρων των εργαζομένων στην κατεύθυνση υιοθέτησης της αλλαγής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με βάση τα παραπάνω τα στελέχη εκπαιδευτικής διοίκησης χρειάζεται να έχουν κατανοήσει επιστάμενα για να ασκήσουν τα διοικητικά τους καθήκοντα με αποτελεσματικότητα κατά τη διαδικασία διαχείρισης μιας οργανωσιακής αλλαγής στις σχολικές τους μονάδες ότι: α) η αλλαγή είναι μια δυναμική, συνεχής και μακρά διαδικασία μετασχηματισμού παγιωμένων δυσλειτουργικών λειτουργιών, θεωρήσεων και συμπεριφορών, β) η αλλαγή μπορεί να νοηματοδοτηθεί από τους εργαζόμενους υπό διαφορετικές ερμηνευτικές οπτικές, γ) οι παράγοντες διαχείρισης της αλλαγής (πλαίσιο, περιεχόμενο, διαδικασίες, προσδοκώμενα αποτελέσματα) χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία, δ) είναι αναμενόμενη η αντίσταση των εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της αλλαγής, ε) η αλλαγή χρειάζεται να αναδύεται μέσα από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να έχει μακρόχρονη θετική επίδραση στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επίσης χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια κοινή αίσθηση και μια βαθιά αντίληψη της σκοπιμότητας της αλλαγής. Ως προς αυτό το σκοπό τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι καλό να οικοδομήσουν ένα συνεκτικό πλαίσιο διαχείρισης οργανωσιακών αλλαγών στις σχολικές τους μονάδες, το οποίο δεν θα περιορίζεται σε θέματα δομής, οργάνωσης και στρατηγικής, αλλά θα εστιάζει τις εκπαιδευτικές δράσεις σε επιλεγμένους στόχους, θα καλλιεργεί μια ευρύτερη κουλτούρα συνεργασίας και αλληλεγγύης, θα προάγει την υψηλή επαγγελματική εκπαίδευση, θα αναπτύσσει τις ατομικές και συλλογικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και θα διασφαλίζει τη δέσμευση, την υπευθυνότητα, την ανάληψη ευθυνών και τη λογοδοσία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα παραπάνω τόσο η κεντρική διοίκηση όσο και τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να δώσουν την απαιτούμενη βαρύτητα αναφορικά με τη διαδικασία εισαγωγής και διαχείρισης της αλλαγής στις σχολικές μονάδες. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται αμφότεροι να μεριμνήσουν ώστε όλες οι διοικητικές τους πρωτοβουλίες και ενέργειες να φαίνεται ότι οικοδομούνται στη βάση των πέντε βασικών αρχών, οι οποίες διέπουν την εισαγωγή και τη διαχείριση της αλλαγής στην καθεστηκυία λειτουργία δημόσιων οργανισμών. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι σκόπιμο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν αντίστοιχα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης από τους αρμόδιους δημόσιους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς της χώρας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Τα αναφερόμενα προγράμματα χρειάζεται να ενταχθούν τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στη συνεχιζόμενη ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση των στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης. Ως αποτέλεσμα των ανωτέρων οργανωμένων θεμικών δράσεων της Πολιτείας θα διασφαλιστεί η ομαλή εισαγωγή και αποτελεσματική διαχείριση των οργανωσιακών αλλαγών στην καθεστηκυία λειτουργία των σχολικών μονάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Askim, J., Christensen, A. Fimreite, & Laegreid, P. (2009.) How to carry out joined-up government reforms: Lessons from the 2001-2006 Norwegian Welfare Reform. *International Journal of Public Administration*, 32(12), 1006-1025.
- Burnes, B. (2004). Emergent change and planned change – Competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations & Production Management*, 24(9), 886-902.
- Charlesworth, K., Cook, P. & Crozier, G. (2003). Leading change in the public sector: Making the difference. *Management Services*, 47(11), 12-15.
- Erakovic, L. & Powell, M. (2006). Pathways of change: Organizations in transition. *Public Administration*, 84(1), 31-58.
- Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories: A theoretical analysis with implications for organization theory and public management. *Public Organization Review: A Global Journal*, 3, 339-372
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.

- Kim, T., Oh, H. & Swaminathan, A. (2006). Framing interorganizational network change: A network inertia perspective. *Academy of Management Review*, 31(3), 704-720.
- Klarner, P., Probst, G. & Soparnot, R. (2008). Organizational change capacity in public services: The case of the world health organization. *Journal of Change Management*. 8(1), 57-72
- Lindquist, E. (2006). Organizing for policy implementation: The emergence and role of implementation units in policy design and oversight. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 8(4), 311-324.
- Martin, S. (2003). On public management reform. *British Journal of Management*, 14 (S1), S79-S81.
- McNulty, T. & Ferlie, E. (2004). Process transformation: limitations to radical organizational change within public service organizations. *Organization Studies*, 25(8), 1389-1412.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101.
- Pettigrew, A. & Woodman, K & Cameron, S. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697-713.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794
- Reichard, C. (2003). Local public management reforms in Germany. *Public Administration*, 81(2), 345-63.
- Rusaw, A. (2007). Changing public organizations: Four approaches. *International Journal of Public Administration*, 30(3), 347-361.
- Shen, Y. (2008). The effect of changes and innovation on educational improvement. *International Education Studies*, 1(3), 73-77.
- Silins, H., Mulford, W. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Thomas, P. (2006). From good intentions to successful implementation: The case of patient safety in Canada. *Canadian Public Administration*, 49(4), 415-440.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 631-650.
- Vann, J. (2004). Resistance to change and the language of public organizations: A look at “clashing grammars” in large-scale information technology projects. *Public Organization Review*, 4(1), 47-73
- White, L. (2000). Changing the "whole system" in the public sector. *Journal of Organizational Change Management*, 13(2), 162-77.

Wollmann, H. (2000). Local government modernization in Germany: Between incrementalism and reform waves. *PublicAdministration*, 78(4), 915-936

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σπύρος Κιουλάνης, Σύμβουλος Ι.Ε.Π

Αναστασία Παναγιωτίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ06, ΠΕΚΕΣ
ΑΜΘ

Αντιγόνη Ζήση, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ80, ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ

Γεώργιος Καράογλου, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04, ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε το σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση του διαδικτυακού μαθήματος: «Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Το μάθημα υλοποιήθηκε από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2020, όταν λόγω της πανδημίας και των συνακόλουθων με αυτή περιοριστικών μέτρων, συνέβη η αιφνίδια μετάπτωση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στόχος ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες συνθήκες

που είχαν δημιουργηθεί και υπό αυτή την έννοια το μάθημα είχε περισσότερο τα χαρακτηριστικά μίας κοινότητας συνεργασίας και μάθησης.

1. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο Σκοπός του μαθήματος ήταν, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό να αποκτήσουν γνώσεις για το σχεδιασμό ενός μαθήματος με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε ένα μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι σε επίπεδο γνώσεων ήταν να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να διακρίνουν τις βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο διαδίκτυο. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, να οργανώνουν ένα διαδικτυακό μάθημα στη βάση των αρχών που διέπουν το σχεδιασμό μίας διδακτικής ενότητας στο διαδίκτυο και τέλος, σε επίπεδο στάσεων, να υιοθετούν τις αρχές σχεδιασμού ενός μαθήματος με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες «σύγχρονης» και «ασύγχρονης» τηλεεκπαίδευσης στο διαδίκτυο.

Ειδικότερα το αντικείμενο του μαθήματος αφορούσε στις πιο κάτω διδακτικές ενότητες:

- Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας στο διαδίκτυο.
- Βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Τεχνικές διδασκαλίας και ομάδες εργασίας στο διαδίκτυο.
- Η τεχνική του Gamification.
- Η χρήση της τέχνης στη διαδικτυακή μάθηση.
- Ο ρόλος του διδάσκοντα στη διαδικτυακή μάθηση.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το μάθημα υλοποιήθηκε με μεθόδους «ασύγχρονης» τηλεεκπαίδευσης (μελέτη υλικού και δραστηριότητες στο Moodle) και με την υποστήριξη της «σύγχρονης» διαδικασίας (τρεις τηλεδιασκέψεις στο zoommeeting). Δεδομένου του ιδιαίτερου υποστηρικτικού χαρακτήρα που είχε, παρέμεινε ανοικτό στις εγγραφές των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε αυτό και συγκέντρωσε συνολικά 1416 εγγραφές από όλη τη χώρα και το εξωτερικό.

1.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Για την επίτευξη των ως άνω στόχων, στα fora του μαθήματος αναπτύχθηκαν μία σειρά από δραστηριότητες που βασίστηκαν στην εργασία σε διαδικτυακές ομάδες μέσω του μοντέλου “Jigsaw” (Tuparova&Tuparov, 2009), και οι οποίες κατά κύριο λόγο σχεδιάστηκαν στη βάση των μοτίβων του έντεχνου συλλογισμού (ArtfulThinking, 2016), ενώ ενισχύθηκαν σημαντικά και μέσα από την τεχνική του Gamification (Kapp, 2012). Το θεωρητικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν καλύπτεται μεθοδολογικά από τη μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (Tosun&Senocak. 2013) και από το μοντέλο στοχαστικής μάθησης των Boud, Keogh and Walker, (2002). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας (Gunawardena, & Zittle,

1997), στην αυτονομία στη μάθηση (Γιαγλή, κ. συν, 2010), στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Salmon, 2000), καθώς, επίσης και σε τεχνικές ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης “Reflective Interaction through Virtual Participants - R.I.Vi.Ps (Κιουλάνης, 2016).

Η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος βασίστηκε κατά κύριο λόγο στο θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού (Μικρόπουλος et al., 2011), με βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ότι παρατηρήθηκε μια μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Αναστασιάδης, 2006). Παρόμοιες θεωρήσεις προέρχονται και από την περιοχή των γνωστικών θεωριών και των θεωριών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη θεωρία του Καταμεμημένου «Γινώσκειν» (Distributed Cognition theory) και τη θεωρία Δραστηριοτήτων (Activity theory) (Μικρόπουλος et al., 2011).

Οι αρχές που κυριάρχησαν στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία της Αμερικάνικης Ένωσης για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ADEC, 2013 οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2006), ήταν:

- (α) η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing),
- (β) η μάθηση με στοχασμό (learning by reflection),
- (γ) η μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case – based learning) και
- (δ) η μάθηση μέσα από την εξερεύνηση (learning by exploring).

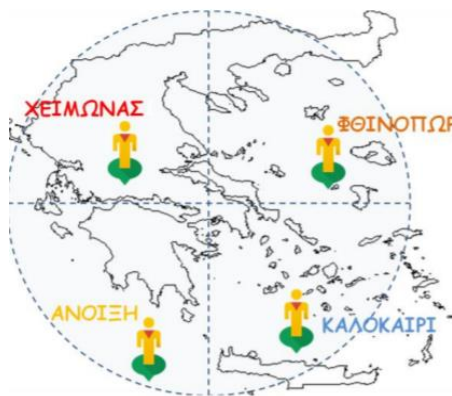
2. Παρουσίαση βασικών σημείων του μαθήματος

Στην ενότητα αυτή εκτίθενται βασικά σημεία του μαθήματος, όπως αυτά αναπτύχθηκαν στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης. Σύμφωνα με το βασικό σενάριο του μαθήματος, θεωρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο μάθημα, είχαν αναλάβει να σχεδιάσουν οι ίδιοι ένα διαδικτυακό μάθημα, χρησιμοποιώντας στοιχεία και δεδομένα από το μάθημα στο οποίο συμμετείχαν.

2.1. Δραστηριότητα αλληλογνωριμίας

Με το ξεκίνημα του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα αλληλογνωριμίας. Για τη συμμετοχή τους σε αυτή, θα έπρεπε να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε μία από τις ομάδες (Άνοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας) σύμφωνα με το χάρτη που ακολουθεί (Εικόνα 1) και με βάση τον τόπο από τον οποίο συμμετείχαν στο μάθημα και στη συνέχεια να σκεφτούν: «Πρέπει να δημιουργήσω μία διαδικτυακή τάξη με τους μαθητές της συμβατικής μου τάξης ακολουθώντας τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε ποιά εποχή τοποθετώ τον εαυτό μου σε σχέση με αυτή την ανάγκη;». Λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, τις γνώσεις και την εμπειρία τους, κλήθηκαν να ακολουθήσουν μία από τις παρακάτω προτάσεις:

- Καλοκαίρι: «όλα βαίνουν καλώς»
- Άνοιξη: «με λίγη προσπάθεια ... θα έρθει το καλοκαίρι»
- Φθινόπωρο: «μετά τον πρώτο ενθουσιασμό ήρθαν τα πρωτοβρόχια»
- Χειμώνας: «χαμηλές θερμοκρασίες και ορατότητα μηδέν».



Εικόνα 1. Δραστηριότητα αλληλογνωριμίας

Από τους 1416 εγγεγραμμένους στο μάθημα εκπαιδευτικούς, στη δραστηριότητα αλληλογνωριμίας συμμετείχαν 912 (64,4%) και οι απαντήσεις τους είχαν στη συνέχεια 2012 προβολές (επισκέψεις) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δραστηριότητα αλληλογνωριμίας

Εγγεγραμμένοι	Συμμετείχαν	Προβολές
1416	912 (64,4%)	2612

2.2. Στάσεις αναστοχασμού

Στη διάρκεια του μαθήματος αναπτύχθηκαν τέσσερις στάσεις αναστοχασμού οι οποίες υποστηρίχθηκαν από αντίστοιχα fora στα οποία οι συμμετέχοντες στοχάστηκαν δημιουργικά και συζήτησαν σχετικά, συνδυάζοντας την εμπειρία τους με τις νέες γνώσεις που συνάντησαν στο μάθημα.

Στην πρώτη στάση αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν αναφορικά με την έννοια της «αυτονομίας» στην εξ αποστάσεως μάθηση. Στη δεύτερη στάση κλήθηκαν να σκεφτούν και να συζητήσουν σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία και κάτω από τις έκτακτες και αντίξοες συνθήκες που αυτή εφαρμόστηκε, στην τρίτη στάση να συζητήσουν την εφαρμογή της τεχνικής του Gamification στη διαδικτυακή μάθηση και τέλος στην τέταρτη στάση να στοχαστούν συνολικά με το υλικό μελέτης, με βάση μία σχετική παρουσίαση. Στον Πίνακα 2, διακρίνονται η συμμετοχή και οι προβολές στις δραστηριότητες αναστοχασμού.

Πίνακας 2. Στάσεις αναστοχασμού

Στάσεις	Συμμετοχή	Προβολές
1 ^η στάση	790 (56%)	4012
2 ^η στάση	688 (49%)	3910

3 ^η στάση	715 (50,5%)	3720
4 ^η στάση	705 (50%)	4328

2.3. Ο «Πολυχώρος αγορά»

Ο «Πολυχώρος αγορά», υπήρξε ένας χώρος στον οποίο οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να κάνουν ένα δημιουργικό διάλειμμα από τη μελέτη τους, αλλά και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τη μελέτη του υλικού. Παράλληλα αποτέλεσε μία ευκαιρία να συζητήσουν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από την αιφνιδιαστική μετάπτωση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ουσιαστικά υπήρξε ένας ενιαίος χώρος αποτελούμενος από διαφορετικά fora, τα οποία παρουσιάστηκαν ως «μικρά διάσπαρτα καφέ ειδικοτήτων», στα οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να συναντηθούν ανά ειδικότητα. Υπήρχε ακόμη το «κεντρικό καφέ όλων των ειδικοτήτων», όπου είχαν την ευκαιρία μιας γενικότερης συζήτησης με όλους τους συναδέλφους τους, καθώς και το «στέκι της τέχνης», όπου εξελίσσονταν δραστηριότητες τέχνης για τους λάτρεις του βιβλίου, της μουσικής, του κινηματογράφου, της ζωγραφικής και της τέχνης γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό έγινε εφαρμογή στην πράξη του μοντέλου “Jigsaw” (Tuparona&Tuparon, 2009), καθώς για τους συμμετέχοντες στο μάθημα εκπαιδευτικούς υπήρχε η δυνατότητα της συνάντησης ανά ειδικότητα (καφέ ειδικοτήτων), σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους (κεντρικό καφέ), αλλά και συνάντηση όλων μαζί (στέκι της τέχνης).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και οι προβολές των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν φαίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Πολυχώρος αγορά

Στάσεις	Συμμετοχή	Προβολές
Μικρά διάσπαρτα καφέ ειδικοτήτων	610 (43%)	3012
Κεντρικό καφέ όλων των ειδικοτήτων	718 (50,7%)	4748
Στέκι της τέχνης	715 (50,5%)	5236

2.4. Η Βιβλιοθήκη

Η βιβλιοθήκη ήταν ένας χώρος στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να βρουν βιβλία, επιστημονικά άρθρα, επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων, αναφορικά με το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα μπορούσαν να συναντήσουν ένα ενδεικτικό κατάλογο διαθέσιμων ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, καθώς και προτεινόμενα αποθετήρια διδακτικών σεναρίων και υλικό εξ αποστάσεως δράσεων.

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κλήθηκαν να καταθέσουν μία διδακτική πρόταση, η οποία αφορούσε στο διδακτικό τους αντικείμενο και βασιζόταν στις γνώσεις και στην εμπειρία που αποκόμισαν από το μάθημα. Για το σκοπό αυτό κλήθηκαν να μελετήσουν και να αναζητήσουν πληροφορίες από σχετικά με το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βιβλία, επιστημονικά άρθρα και περιοδικά, καθώς και πρακτικά συνεδρίων. Ανέλαβαν

επίσης να αξιοποιήσουν ένα ενδεικτικό κατάλογο διαθέσιμων ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, καθώς και προτεινόμενα αποθετήρια διδακτικών σεναρίων και υλικό εξ αποστάσεως επιμορφωτικών δράσεων. Απώτερος στόχος ήταν η πρόταση αυτή να αποτελέσει μία βάση διδακτικών προτάσεων για όλους και όλες που συμμετείχαν στο μάθημα.

2.5. Τράπεζα διδακτικών σεναρίων

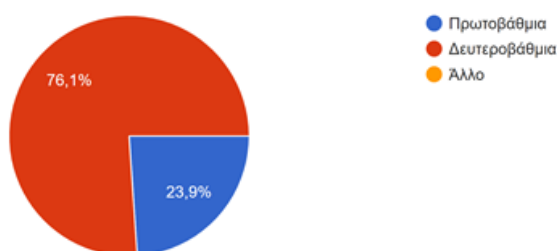
Η Τράπεζα διδακτικών σεναρίων ήταν ένας χώρος στον οποίο, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν μπορούσαν να καταθέσουν μία διδακτική πρόταση, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους από το μάθημα. Θα μπορούσε να είναι μία πρόταση καθαρά σε θεωρητικό επίπεδο, ή περιγραφή μίας διδακτικής εφαρμογής που υλοποίησαν. Σε κάθε περίπτωση, έπρεπε να αναφέρουν: την ομάδα στόχο και το διδακτικό αντικείμενο, τους στόχους, τις τεχνικές διδασκαλίας και το πώς προσπάθησαν να ενισχύσουν την επικοινωνία, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιούσαν, καθώς και το ρόλο τους στο μάθημα. Κατατέθηκαν συνολικά 234 εργασίες, οι οποίες συγκέντρωσαν 4560 προβολές.

3. Αξιολόγηση

Τα στοιχεία που ακολουθούν συγκεντρώθηκαν από ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος που συμπλήρωναν εθελοντικά στο τέλος του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί και αφορά 350 συμμετοχές στην έρευνα στα τέλη του Ιουνίου 2020.

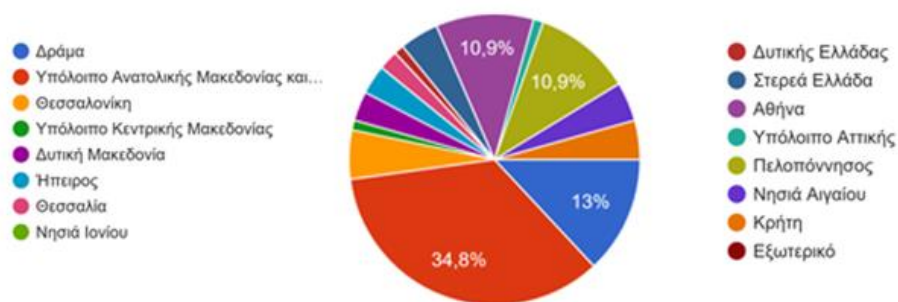
Στο γράφημα 1 που ακολουθεί φαίνεται ότι το 76,1 των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 23,9% της Πρωτοβάθμιας.

Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης ανήκετε;



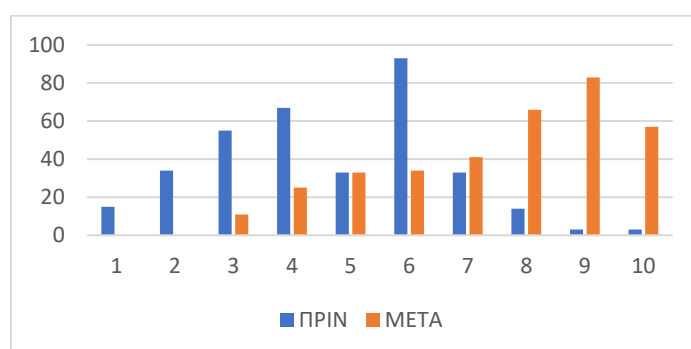
Γράφημα 1. Συμμετοχές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν από όλες σχεδόν τις περιοχές της χώρας, αλλά και από το εξωτερικό. Στο Γράφημα 2, γίνεται μία κατανομή των συμμετεχόντων ανά Περιφέρεια.



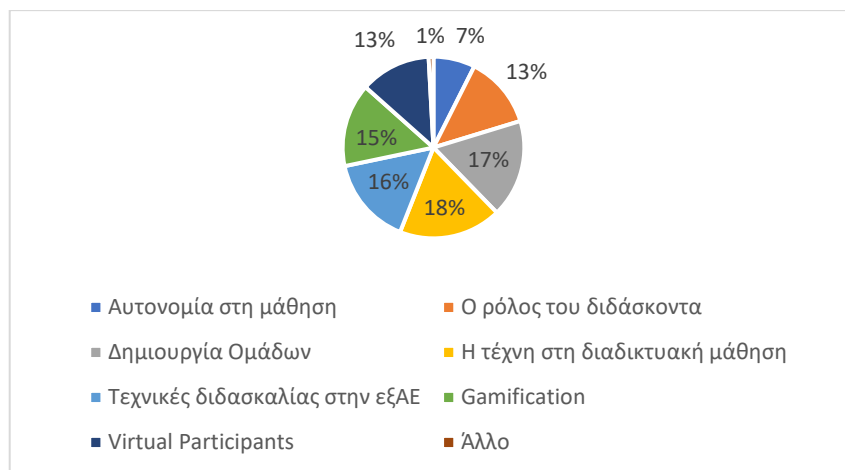
Γράφημα 2. Περιοχές συμμετοχής στην επιμόρφωση

Στο γράφημα 3, οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Σε ποια κλίμακα τοποθετείται τις γνώσεις σας σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την επιμόρφωση;»



Γράφημα 3. Γνώσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πριν και μετά την επιμόρφωση

Τέλος στο γράφημα 4, διακρίνονται τα στοιχεία εκείνα τα οποία ανέδειξαν οι συμμετέχοντες ανάμεσα σε όσα έμαθαν και τα οποία όπως δήλωσαν θα λάβουν υπόψη τους σε μελλοντικές προσπάθειες που θα κάνουν να σχεδιάσουν ή να διδάξουν οι ίδιοι σε ένα διαδικτυακό μάθημα.



Γράφημα 4. Χρήση γνώσεων της επιμόρφωσης

Συμπεράσματα

Ένα σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους και με την έννοια αυτή ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας.

Η επιτυχία του μαθήματος σε μεγάλο βαθμό στηρίχθηκε από την ενθάρρυνση και υποστήριξη της ενεργητικής συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονταν σε επαφή, δεσμεύονταν σε ένα δίκτυο σχέσεων, που συνδύαζε κοινές δραστηριότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ουσιαστικά η κοινότητα μάθησης που αναπτύχθηκε συνδύαζε άτομα που είχαν κάτι κοινό, που αλληλεπιδρούσαν σε έναν πραγματικό χώρο και διαμέσου μιας κοινής ταυτότητας.

Η αλληλεπίδραση αποτελεί ένα καθοριστικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας ενώ στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση αποκτά βαρύνουσα σημασία για την επιτυχία κάθε δραστηριότητας και για την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης.

Κάθε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο και τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης.

Οι δραστηριότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες και πρέπει να αναζητούνται μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους ώστε να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Στο πλαίσιο αυτό οι τεχνικές δημιουργικής μάθησης έχουν έναν καθοριστικό ρόλο.

Η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δε θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη επειδή ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης απλά τις επιτρέπει και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η σχεδίαση δραστηριοτήτων που θα ενθαρρύνουν τη μορφή των αλληλεπιδράσεων, παράλληλα με τις γνωστικές δραστηριότητες.

Στη διαδικασία της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης η συνεργατική μάθηση ευνοείται κυρίως στο πλαίσιο ομάδων εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες ή εκπονούν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της ύλης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- ArtfulThinking (2016). Project zero home page <http://www.pz.harvard.edu/> ανακτήθηκε (14.04.2020).
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. New York: Kogan page.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. American Journal of Distance Education, 11(3), 8– 25.
- Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning, <https://www.wiley.com/en-gr/The+Gamification+of+Learning+and+Instruction:+Game+based+Methods+and+Strategies+for+Training+and+Education-p-9781118096345> ανακτήθηκε (14.04.2020).
- Sahar Bayat & Rohani Ahmad Tarmizi. (2012). Effects of problem-based learning approach on cognitive variables of university students. Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 3146 – 3151
- Salmon, G. (2000). E-moderating, Kogan Page.
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Γιαγλή, Σ, Γιαγλής, Γ, Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, OpenEducation, Volume 6, Number 1 & 2, 2010 Section one. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9753>, Ανακτήθηκε (14.04.2020).
- Κιουλάνης, Σ. (2016) “Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων”. Μεταδιδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». Εγκάρσια δράση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μποφιλίου,Α.(2013). Η Αλληλεπίδραση σε online περιβάλλοντα μάθησης.Τα φόρουμ συζήτησης:ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα:Ε.Α.Π

**Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ
ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**

Ιωάννα Τσάρπα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και η Δια Βίου Κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την μεντορεία ως εργαλείο για την επαγγελματική κατάρτιση των φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων. Οι μέντορες παρακολούθησαν πρόγραμμα εκπαίδευσης (2/2018-6/2020) βασισμένο στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/μεντόρων ως προς την πρακτική άσκηση, β) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/μεντόρων ως προς τις αρχικές και τελικές διαφοροποιήσεις τους σε σχέση με την πρακτική άσκηση και τη μεντορεία, μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της πρακτικής άσκησης για την επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

MENTORING ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Ο όρος mentoring αντικατοπτρίζει τη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων στο πλαίσιο της οποίας ανταλλάσσονται απόψεις και εμπειρίες, ενώ παρέχονται πληροφορίες και πρακτικές συμβουλές που σχετίζονται με τις εκάστοτε ενέργειες που πρέπει να υλοποιηθούν στα πλαίσια της απασχόλησης (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Ο μέντορας ενεργεί καθοδηγητικά, συμβουλευτικά, υποστηρικτικά, και σε πολλές περιπτώσεις φιλικά προς τους εκπαιδευόμενους. Η διαπροσωπική επαφή που επιτυγχάνεται μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου είναι αλληλεπιδραστική και οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα και τις δύο πλευρές (Simsetal., 2010; Σοφός, 2015).

Η πρακτική άσκηση αποτελεί αυτοτελές εκπαιδευτικό συστατικό στοιχείο/ δραστηριότητα του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο της βασικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Με τον όρο πρακτική νοείται μια διαδικασία και ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο ένας ανερχόμενος εκπαιδευτικός εμβαθύνει για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα από την πρακτική εφαρμογή σε μια σχολική μονάδα τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της βασικής του επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής κατάρτισης. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης ο φοιτητής ασκείται εστιασμένα σε διαδικασίες και στο διδακτικό μετασχηματισμό (διαδικαστική γνώση) (Σοφός & Kron, 2010), ενώ η κατοχή θεωρητικής (δηλωτικής) γνώσης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να μπορέσει να διαπραγματευτεί διαδικασίες ανωτέρου επιπέδου, όπως ανάλυση του εκπαιδευτικού πεδίου, συσχέτιση θεωρητικών σχημάτων με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης, σύνθεση διαδικασιών κ.α. Γι' αυτό οι φοιτητές αξιολογούνται στη βάση των διαδικασιών και του διδακτικού μετασχηματισμού, ενώ ενίοτε καλούνται να υποστηρίξουν προφορικά ή σε έναν διαλογικό πλαίσιο τις θεωρητικές επιλογές και προσεγγίσεις που προέταξαν επεξηγώντας την παιδαγωγική τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών αποφάσεών τους (Σοφός, 2015).

Το μέσο για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση. Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί μια από τις τρεις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων με κύριο εμπνευστή τον Mezirow. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Η μάθηση δεν είναι

απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική) (Mezirow, 1990). Η μετασχηματίζουσα μάθηση λοιπόν περιλαμβάνει περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Ο τρόπος με τον οποίο μετασχηματίζεται η θεώρηση ενός ατόμου έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα της προσέγγισης του Mezirow, όχι μόνο στο επίπεδο της γενικής θεωρητικής σύλληψης, αλλά και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής που στοχεύει στη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων. Μέσα από τα δέκα στάδια που μπορεί να ακολουθήσει η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης επιτυγχάνεται η μετασχηματίζουσα μάθηση στους ενηλίκους.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία θα ασχοληθούμε με τα δέκα στάδια επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow (1987, 1990, 1991, 1997, 2000): Στάδιο 1: ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, Στάδιο 2: αυτο-εξέταση, συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, Στάδιο 3: κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, Στάδιο 4: αναγνώριση από το άτομο την πηγή της δυσaréσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού, Στάδιο 5: αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης, Στάδιο 6: σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης, Στάδιο 7: απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για υλοποίηση του πλάνου δράσης, Στάδιο 8: δοκιμή των νέων ρόλων, Στάδιο 9: οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, Στάδιο 10: επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε ερευνητικό επίπεδο, και προς εμπειρική διερεύνηση των διαπιστώσεων που προήλθαν από τη μελέτη των συναφών με το κεντρικό θέμα της μεταδιδασκτορικής έρευνας βιβλιογραφικών αναφορών, υλοποιήθηκε έρευνα δύο ετών σε εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως μέντορες για την πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα και σκοπός της είναι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου στην οποία πραγματοποιούνται πρακτικές ασκήσεις από τους/τις φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου, όπου η ερευνήτρια πήρε δύο αποφάσεις περιορισμού της μεταδιδασκτορικής έρευνας. Η έρευνα εστίασε στις ακόλουθες ομάδες, κάτι το οποίο περιόριζε τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα: α) Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νησί της Ρόδου. β) Εκπαιδευτικοί που στο παρελθόν είχαν φιλοξενήσει φοιτητές/τριες για την πρακτική τους άσκηση. γ) Ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολική μονάδα (δημοτικό σχολείο).

Οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι/ μέντορες παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης από το Φεβρουάριο του 2018 μέχρι και τον Ιούνιο του 2019, όπου η ομάδα συναντιόταν μια φορά της βδομάδα για τρεις ώρες στο Εργαστήριο «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Οι απαντήσεις των μεντόρων βασίζονται σε ερωτηματολόγια που δόθηκαν στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, καθώς και σε ατομικές συνεντεύξεις στο τέλος του προγράμματος.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου οι οποίοι επιθυμούσαν να λάβουν το ρόλο του μέντορα και να δεχτούν φοιτητές/τριες εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα mentoring στην τάξη τους και κατ’ επέκταση στη σχολική τους μονάδα. Η παρούσα δράση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης που ήταν βασισμένο στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στα πλαίσια μεταδιδακτορικής έρευνας της εισηγήτριας.

Ερευνητικά ερωτήματα:

E1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/μεντόρων ως προς την πρακτική άσκηση.

E2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών/μεντόρων ως προς τις αρχικές και τελικές διαφοροποιήσεις τους σε σχέση με την πρακτική άσκηση και τη μεντορεία, μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί/μέντορες μέσα από σχετικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν στα πλαίσια του προγράμματος διατύπωσαν τις απόψεις τους ως προς την πρακτική άσκηση. στη συνέχεια, παρατίθενται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών/μεντόρων από τα ερωτηματολόγια.

Μέντορας Α: «Η πρακτική άσκηση έχει ως σκοπό την προσομοίωση της πραγματικότητας της τάξης, διότι είναι καλή η θεωρία, αλλά πολλές φορές η πράξη διαφέρει και θέλει άλλους μηχανισμούς αντιμετώπισης. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως προσομοίωση τάξης».

Μέντορας Β: «η πρακτική άσκηση έχει σκοπό να γεφυρώσει τη θεωρητική κατάρτιση με τη ζώσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγικό βάπτισμα του πυρός».

Μέντορας Γ: «η πρακτική άσκηση θα πρέπει να είναι ουσιαστική, να προετοιμάζει τους φοιτητές όσο το δυνατόν πιο άρτια για την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως πολύ σημαντική αν εφαρμόζεται σωστά.

Μέντορας Δ: «Η πρακτική άσκηση θα πρέπει να είναι ουσιαστική και να συνδέει τη θεωρία με την πρακτική της εφαρμογή. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως βασικός πυλώνας της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων για την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη».

Μέντορας Ε: «η πρακτική άσκηση είναι η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, η πρακτική άσκηση σε πραγματικές σχολικές συνθήκες και η γνωριμία του φοιτητή με τη σχολική ζωή. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως ένας τρόπος εφαρμογής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τεχνικών από τους φοιτητές, όπου οι φοιτητές βλέπουν στην πράξη τη λειτουργία της τάξης και γενικότερα του σχολείου».

Μέντορας ΣΤ: «η πρακτική άσκηση είναι η εξοικείωση σε πραγματικό χρόνο και τόπο με τις συνθήκες που επικρατούν στον σχολικό χώρο, τις μεθόδους και το σχολικό κλίμα. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως σχεδιασμός και δοκιμή νέων ρόλων».

Μέντορας Ζ: «η πρακτική άσκηση είναι η ομαλή μετάβαση των φοιτητών από τη θεωρία στην πράξη και ουσιαστικά η σύζευξη αυτών των δύο. Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως σύζευξη θεωρίας και πράξης».

Μέντορας Η: «η πρακτική άσκηση έχει ως στόχο να εξοικειωθούν οι φοιτητές με τον χώρο του σχολείου, με την εκπαιδευτική διαδικασία το διοικητικό σκέλος, να έρθουν σε επαφή με τους μαθητές και γενικά να πάρουν μία πρώτη ιδέα για αυτό που θα αντιμετωπίσουν όταν διοριστούν. Συνολικά, η πρακτική άσκηση δίνει την ευκαιρία στον φοιτητή να εξοικειωθεί με τον χώρο του σχολείου και το εκπαιδευτικό έργο».

Μέντορας Θ: «στην πρακτική άσκηση θα πρέπει να υπάρχει ουσιαστικός στόχος με συγκεκριμένα αποτελέσματα, να είναι εφόδιο για την είσοδό του στη σχολική τάξη. Συνολικά, η πρακτική άσκηση απαιτεί χρόνο, μελέτη, συνεργασία και είναι πάρα πολύ σημαντική».

Μέντορας Ι: «η πρακτική άσκηση είναι σημαντική γιατί οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες της τάξης. Συνολικά, η πρακτική άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αλλά θα πρέπει να διαθέτει τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά ώστε να είναι αποτελεσματική».

Μέντορας Κ: «η πρακτική άσκηση είναι σημαντική γιατί οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με μαθητές, μέσα από όλες τις δυσκολίες μίας τάξης, σε πραγματικό χρόνο και έτσι μπορούν να εξετάσουν ποιες θεωρίες μπορούν να εφαρμόσουν και σε ποιο βαθμό. Συνολικά, η πρακτική άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών».

Μέντορας Λ: «η πρακτική άσκηση είναι σημαντική γιατί οι φοιτητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις σε αυτά, να είναι ευέλικτοι βάσει των αναγκών των μαθητών και των συνθηκών της τάξης, αλλά και να δημιουργούν. Συνολικά, η πρακτική άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχαστούν στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει».

Μέντορας Μ: «η πρακτική άσκηση είναι σημαντική γιατί οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες της τάξης, γνωρίζουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος, κατανοούν το κλίμα της τάξης και συνολικά του σχολείου, διαπιστώνουν σημαντικά στοιχεία της παιδαγωγικής πρακτικής. Συνολικά, η πρακτική άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική και για αυτό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα».

Μέντορας Ν: «ο σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι πολλαπλός: Εξοικειώνονται με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου, Συνειδητοποιούν το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν, Αντιλαμβάνονται τις δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Αξιοποιούν θεωρητικές γνώσεις, Ενσωματώνονται στην πειραματική διδακτική πράξη. Γενικά, η πρακτική άσκηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατάρτιση των εκπαιδευτικών που αφορά στη μεθοδική μετατροπή παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων σε ποικίλους και εναλλακτικούς χειρισμούς για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί/μέντορες στην πρώτη συνάντηση του προγράμματος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 1 (αρχή α' φάσης προγράμματος) και στην αρχή του δεύτερου έτους (αρχή β' φάσης προγράμματος) συμπλήρωσαν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο. Η ερευνήτρια στο τέλος της β' φάσης του προγράμματος έδωσε τα δυο ερωτηματολόγια στους μέντορες και τους ζήτησε να παρατηρήσουν και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους. Στη συνέχεια, η

ερευνήτρια ζήτησε από τους μέντορες να διατυπώσουν τις διαφορές στις απόψεις τους, στις παραδοχές τους.

Στη συνέχεια, παρατίθενται αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων από ερωτηματολόγια του προγράμματος στην αρχή και στο τέλος. Τα αποσπάσματα τα οποία επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν αφορούν τη διάσταση της πρακτικής άσκησης και της μεντορείας μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης (Τσάρπα, 2020):

Μέντορας Α: «Οι τελευταίες μου απαντήσεις βασίζονται πολύ στις αρχικές μου. Είναι όμως «εμπλουτισμένες» λόγω της αποκτηθείσας εμπειρίας μου μέσω του προγράμματος αλλά και των βιβλιογραφικών πηγών που μας δόθηκαν ως υλικό για την «εκπαίδευσή» μου ως μέντορα!»

Μέντορας Β: «Ο μετασχηματισμός, η αλλαγή, ο εμπλουτισμός, η οικειοποίηση νέων στάσεων, γνώσεων, ιδεών, μεθόδων τόσο του ρόλου μου ως μέντορας άλλα και ως εκπαιδευτικού στο σχολείο».

Μέντορας Γ: «Είδα διαφορές στα εξής: 1) Στα βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα. 2) Στα χαρακτηριστικά της Πρακτικής Άσκησης. 3) Στην αποτελεσματική διδασκαλία». Δηλαδή μπορώ να τεκμηριώσω καλύτερα τις απόψεις μου και την εμπειρία μου σύμφωνα με τη θεωρία. Αλλά και να προτείνω νέες ιδέες και τακτικές, να ασκήσω κριτική, σύμφωνα με τη θεωρία».

Μέντορας Δ: «Οι απαντήσεις μου έχουν μεγαλύτερη γενίκευση αλλά και κριτική, σύμφωνα και με το μοντέλο της Αυγητίδου».

Μέντορας Ε: «Παρατηρώ ότι στις τελικές απαντήσεις μου λαμβάνω υπόψη τη σχολική μου τάξη αλλά και το σχολείο μου και προσπαθώ να τα εντάξω στην εκπαίδευση ασκώντας ταυτόχρονα κριτική και έχοντας έντονο προβληματισμό για την επιτυχή ένταξή τους».

Μέντορας ΣΤ: «Από την αρχή του προγράμματος μέχρι και τώρα σχεδιάζω συνέχεια την ένταξή τους στην τάξη μου. Οι γνώσεις που απέκτησα από το πρόγραμμα με βοήθησαν να κατηγοριοποιήσω σύμφωνα με τη θεωρία τι έκανα και τι θεωρούσα μέχρι τώρα σύμφωνα με την εμπειρία κι όχι με τη θεωρία. Τώρα μπορώ να συνδυάσω θεωρία και εμπειρία δίνοντας ότι καλύτερο στους φοιτητές που θα έρθουν για πρακτική άσκηση».

Μέντορας Ζ: «Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση είναι ότι πλέον οι απαντήσεις μου είναι πιο επιστημονικές, ξέρω πια είναι η θεωρία και τι πρέπει να κάνω. Άρα, πλέον μπορώ να προτείνω καλύτερα τις ιδέες μου για την πρακτική άσκηση και να τα εντάξω με βάση τη θεωρία».

Μέντορας Η: «Παρατηρώ ότι έχω βάλει μέσα και την ανατροφοδότηση προς τους φοιτητές. Πριν θεωρούσα ότι ήταν κάτι «κακό», ότι δεν μπορούσα να το κάνω. Τώρα ξέρω ότι είναι μέσα στους βασικούς μου ρόλους ως μέντορας».

Μέντορας Θ: «Σίγουρα, το πρόγραμμα με βοήθησε να τα βάλω όλα σε μια σειρά σχετικά με την πρακτική άσκηση, να γνωρίζω τα βήματα με τη σειρά».

Μέντορας Ι: «Η βασική διαφορά νομίζω είναι ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας, μικροδιδασκαλίας των φοιτητών. Μέχρι τώρα δεν ασχολούμουν καθόλου. Οι φοιτητές ερχόντουσαν με έτοιμο σχέδιο, τώρα ξέρω ότι συμβάλω κι εγώ στο σχεδιασμό του. Φυσικά, έμαθα και την αντίστοιχη θεωρία για να μπορώ να καθοδηγήσω σωστά τους φοιτητές».

Μέντορας Κ: «Έντονη κριτική βλέπω να κάνω στο τέλος με βάση το τί γινόταν μέχρι σήμερα τις περισσότερες φορές στην πρακτική άσκηση στην τάξη μου. Βασικά δεν έκανα και τα περισσότερα από όσα έπρεπε. Τώρα όμως ξέρω γι’ αυτό και μπορώ να ασκήσω κριτική στο λάθος».

Μέντορας Λ: «Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις μου. Το σημαντικότερο σημείο είναι ότι έμαθα καλύτερα τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και επομένως εμπλουτισμός της διδασκαλίας μου».

Μέντορας Μ: «Επιχειρηματολογώ στο τελικό πάνω στα προβλήματα και κάνω συσχέτιση των γεγονότων και των καταστάσεων».

Μέντορας Ν: Στο δεύτερο τα έγραψα πιο «επιστημονικά», βασισμένα στα όσα μάθαμε στο πρόγραμμα» (Τσάρπα, 2020).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της πρακτικής άσκησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Μέσω της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές, εξοικειώνονται με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου, συνειδητοποιούν το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν, αντιλαμβάνονται τις δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πάνω από όλα αξιοποιούν τις θεωρητικές γνώσεις τους και συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική της εφαρμογή. Η πρακτική άσκηση φέρνει σε επαφή τον φοιτητή με τη σχολική πραγματικότητα και τους καθιστά ικανούς να διαχειριστούν προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν στο περιβάλλον της τάξης ή του σχολείου αλλά και της δικής τους αδυναμίας (απειρία). Η πρακτική άσκηση έχει ως σκοπό: α) Την απόκτηση μιας πρώτης εμπειρίας / προϋπηρεσίας σχετικής με το επάγγελμα ή και η επαγγελματική ένταξη στο χώρο όπου πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση, β) Την ουσιαστικότερη αφομοίωση της επιστημονικής γνώσης μέσα από τη διαδικασία της επαγγελματικής επιστημονικής εξάσκησης, γ) Την ανάδειξη των δεξιοτήτων των ασκούμενων και η ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης, δ) Την ομαλότερη μετάβαση των φοιτητών από το χώρο της προετοιμασίας τους στο χώρο των σχολικών οργανισμών, ε) Την εξοικείωση των φοιτητών της ανώτατης εκπαίδευσης με το εργασιακό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του σχολικού χώρου, στ) Την καλλιέργεια ευνοϊκών συνθηκών για τη δημιουργική συνάντηση διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και η ενθάρρυνση της αυτενέργειας και της επαγγελματικής επινοητικότητας των φοιτητών, ζ) Τη δημιουργία ενός διάυλου αμφίδρομης μετάδοσης πληροφοριών μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και των σχολικών οργανισμών ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία αυτών των φορέων.

Συνολικά, η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται ως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που αφορά στη μεθοδική μετατροπή παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων σε ποικίλους και εναλλακτικούς χειρισμούς για την επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα τα παραπάνω είναι σύμφωνα με το τι αναφέρει η θεωρία ως τα βασικά χαρακτηριστικά και τη σημασία της πρακτικής άσκησης (Σοφός, 2015; Billett, 2010; Katajavuori et al., 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Billet, S. (2010). Learning through Practice. Στο: Billett, S. (Ed.), Learning Through Practice (σελ. 1-20). New York: Springer.
- Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Hirvonen, J. (2006). The significance of practical training in linking theoretical studies with practice. Higher Education, 51, 439-464.
- Mendler, A. (2001). Connecting with students. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mezirow, J. (1987). Perspective transformation. Adult Education, 28, 100-110.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. Στο: Mezirow, J. (Ed.), Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning (p.p. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), Transformative learning in action: Insights from practice (New directions for adult and continuing education, No. 74, pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow (Ed.), Learning as a transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp. 3-35). San Francisco: Jossey-Bass.
- Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π. (2017). Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα. Εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους Νεοεισερχόμενους και τους Μελλοντικούς Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολομών, Ι. (επιμ), (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφός, Α. & Κρον, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2015). Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάρπα, Ι. (2020). Η συμβολή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.) των εκπαιδευτικών ως μέντορες για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αδημοσίευτα στοιχεία από Μεταδιδακτορική έρευνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2012). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΝΑ ΒΡΑΒΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ FIBONACCI ΣΤΟ ΣΤΡΩΣΙΜΟ ΕΝΟΣ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ

Ελένη Κανταρά, 2^ο ΕΠΑΛ Δράμας

Ευπραξία Δουλούμη, 2^ο ΕΠΑΛ Δράμας

Περίληψη

Με αφορμή ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ που είχε στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος της μαθητικής διαρροής, το σχολείο μας, το 2^ο ΕΠΑΛ Δράμας αξιοποίησε τη θεωρία Fibonacci και τη σχέση της με την αρμονία και την απόλυτη ομορφιά στη φύση και στον ανθρώπινο πολιτισμό και την εφάρμοσε στην πράξη, πιο συγκεκριμένα στο στρώσιμο του τραπεζιού. Αυτό το σενάριο καταθέσαμε ως εργασία στο Scientix MOOC "STEMIs Everywhere!". 2164 συμμετέχοντες ακολούθησαν το MOOC και 853 το ολοκλήρωσαν. Από αυτούς, 274 υπέβαλαν το μαθησιακό τους σενάριο για να δημοσιευθεί στο επιστημονικό αρχείο της Scientix. Στο τέλος, επιλέχθηκαν 36 με βάση τα θέματα και την ποιότητά τους. Το σενάριο μας είναι ένα από τα 36 που αξιολογήθηκαν και δημοσιεύθηκαν.

<http://www.scientix.eu/news/news-all/news-detail?articleId=867715>

Το δικό μας σενάριο στο ηλεκτρονικό αποθετήριο του SCIENTIX

<http://www.scientix.eu/resources/details?resourceId=24458>

Λέξεις- κλειδιά: Fibonacci, σενάριο, STEM.

ΕΝΑ ΒΡΑΒΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ FIBONACCI ΣΤΟ ΣΤΡΩΣΙΜΟ ΕΝΟΣ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ.

Γενικός σκοπός:

Οι μαθητές να κατανοήσουν την χρυσή αναλογία του FIBONACCI. Να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της θεωρίας Fibonacci με την έννοια της αρμονίας και της ομορφιάς τόσο στη φύση όσο και στα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού και να αντιληφθούν την πρακτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης (με τη χρήση του Geogebra)

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να ενημερωθούν για το πρόσωπο του Fibonacci μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή (ιδέες, σπουδές).

Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές της θεωρίας του Fibonacci.

Να αποτυπώνουν την αναλογία αυτή στο χαρτί χρησιμοποιώντας τα γεωμετρικά τους εργαλεία, χαρτί και μολύβι.

Να αποτυπώνουν τη χρυσή σπείρα με τη χρήση του Geogebra

Να αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της χρυσής αναλογίας στην καθημερινή τους ζωή και να την συνδέουν με την έννοια της απόλυτης αρμονίας (όπως π.χ. στο στήσιμο ενός όμορφου πιάτου)

Να προβληματίζονται πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και να αλληλεπιδρούν.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής:

Μαθηματικά, Τέχνες, ΤΠΕ, Θέματα στις ειδικότητες της Λογιστικής και Τουρισμού, Αγρονομίας και Τεχνολογίας Τροφίμων

Ηλικία μαθητών:

16-18 χρονών (αφορά κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση στις ειδικότητες της λογιστικής και του τουρισμού, της αγρονομίας και της τεχνολογίας τροφίμων)

Χρόνος προετοιμασίας:

2 ώρες

Διδακτικός χρόνος:

2 ώρες

Το σχέδιο μαθήματος αντιστοιχεί στις παρακάτω δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα:

Διαπολιτισμικές Δεξιότητες, Αλφαριθμητισμός Πληροφορικής, Γραμματισμός Πολυμέσων, Αλφαριθμητισμός ΤΠΕ, Δημιουργικότητα και Καινοτομία, Κριτική Σκέψη και Επίλυση Προβλημάτων.

Γενική περιγραφή διδακτικής πρακτικής

Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική σε αρκετά σημεία της βασίζεται:

- στη **θεωρία του εποικοδομητισμού** (αρχές του: αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η ανάπτυξη της λογικής ως μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια, όπου ο κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με το δικό του τρόπο και δεν αποτελεί έναν απλό υποδοχέα πληροφοριών και γνώσεων),
- στην **ανακαλυπτική μάθηση** και
- την **καθοδηγούμενη ανακάλυψη**.

Στα θεωρητικά αυτά πλαίσια, εφαρμόζονται οι εξής **διδακτικές μέθοδοι**:

- Διαθεματική προσέγγιση (σύνδεση με ιστορία, φυσικές επιστήμες, τέχνη),
- εμπλουτισμένη διδασκαλία (αξιοποίηση μιας σειράς εποπτικών μέσων),
- μέθοδος ερωτοαποκρίσεων,
- καταιγισμός ιδεών,
- σχέδιο εργασίας,
- αναστοχασμός και διαμορφωτική διαδικασία.

Προβάλλονται με ένα λογισμικό παρουσιάσεων οι δομικές αρχές της θεωρίας Fibonacci που θα αποτελέσουν το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος (πού συναντώνται: Μαθηματικά- αρμονία- Φύση- Ανθρώπινος πολιτισμός- Καθημερινή ζωή). Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, παρουσιάζονται διαφορετικές πτυχές της θεωρίας στους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου του θεάματος, της παρατήρησης στη φύση καθώς και της τέχνης μέσα από διαφορετικές περιόδους. Επιπλέον, παρουσιάζονται εικόνες και βίντεο της εφαρμογής της θεωρίας σε διαφορετικές καταστάσεις.

Μέσα από τη συζήτηση (κατευθυνόμενη από τον διδάσκοντα) και με την τεχνική των ερωτοαποκρίσεων ορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος και ωθούνται οι μαθητές να προβληματιστούν πάνω σε αυτήν τη σχέση. Προβάλλεται ηλεκτρονικό υλικό στο οποίο κυριαρχεί η προβληματική του μαθήματος.(Βλέπε ΠΗΓΕΣ)

Δραστηριότητες:

Φύλλο εργασίας 1^ο (Αφόρμησης)

Ποια η σχέση των μαθηματικών με την αρμονία στη φύση αλλά και με επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού;

Ποιος ήταν ο Fibonacci;

1. Πως προκύπτει η χρυσή αναλογία Fibonacci;

2. «Τα μαθηματικά είναι η επιστήμη της αρμονίας». Συμφωνείτε; Αν ναι, γιατί;

Πώς και σε ποιον τομέα, σύμφωνα με την εξειδίκευση που μελετάτε στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τη χρυσή αναλογία Fibonacci για να επιτύχετε καλύτερα αποτελέσματα;

Φύλλο εργασίας 2^ο

Αποτύπωση της σπείρας στο χαρτί

Αποτύπωση της σπείρας στον υπολογιστή (με τη χρήση του μαθηματικού λογισμικού geogebra)

Αποτύπωση της σπείρας στο στρώσιμο ενός τραπέζιου χρησιμοποιώντας υλικά όπως μαχαιροπίρουνα, χαρτοπετσέτες, σερβίτσια, λουλούδια, κεριά και κηροπήγια

Υλικοτεχνική υποδομή

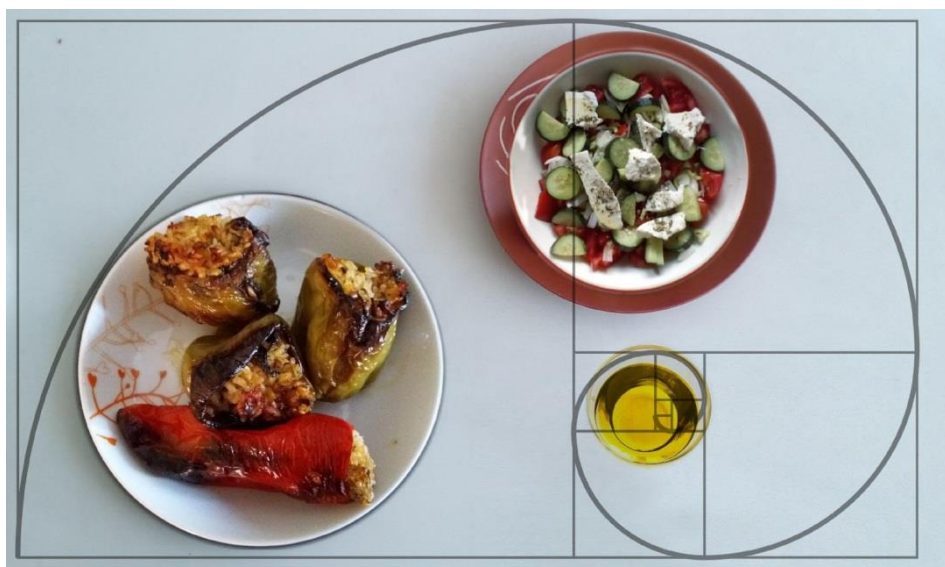
- Πίνακας,
- βιντεοπροβολέας,
- λογισμικό παρουσιάσεων,
- ανοιχτό λογισμικό στο διαδίκτυο. Οι μαθητές στο σπίτι μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Geogebra (Ευέλικτο και ελεύθερο μαθηματικό λογισμικό για όσους σπουδάζουν ή εργάζονται με αριθμητική, γεωμετρία, άλγεβρα και λογισμό).
- τα αντίστοιχα βίντεο στο διαδίκτυο.
- Χαρτί για την αποτύπωση της σπείρας του Fibonacci.
- Τραπέζι με πιάτα, ποτήρια, μαχαιροπίρουνα, χαρτοπετσέτες, βάζα και λουλούδια, κεριά και κηροπήγια.

Πηγές στο Διαδίκτυο

- Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=gc5qNQZEnAg>;
- Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=BeMG7OA55Mc>;

Αξιολόγηση

Οι μαθητές πρέπει να μαγειρεύουν παραδοσιακά πιάτα και να ταξινομήσουν τα πιάτα στο τραπέζι σύμφωνα με τη χρυσή αναλογία του Fibonacci (βλ. Εικόνα κατωτέρω). Στη συνέχεια, οι μαθητές λαμβάνουν φωτογραφίες από τα πιάτα και ελέγχουν αν τα πιάτα που είναι τοποθετημένα στο τραπέζι προσαρμόζονται στην σπείρα Fibonacci.



Εικόνα: Προετοιμασία των πιάτων σύμφωνα με τη χρυσή αναλογία Fibonacci.

Ανατροφοδότηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα σχόλιά τους.

Γενικές πληροφορίες για το Scientix

Το Scientix προωθεί και υποστηρίζει μια πανευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά), ερευνητές της εκπαίδευσης, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και άλλοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης STEM. Πιο αναλυτικά:

Το Scientix MOOC "STEMIs Everywhere!" στοχεύει να συνδέσει μαθήματα Επιστήμης, Τεχνολογίας, Μηχανικής και Μαθηματικών (STEM) με την "πραγματική ζωή" και να βοηθήσει τους δασκάλους να ενσωματώσουν προβλήματα πραγματικού κόσμου στα μαθήματα STEM και τις πρακτικές τους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τα δικά τους σενάρια, τα οποία είναι τώρα διαθέσιμα για όλους στο χώρο αποθήκευσης πόρων Scientix.

Το MOOC ήταν το πρώτο διαδικτυακό μάθημα που χρηματοδοτήθηκε αποκλειστικά από την Scientix και φιλοξενήθηκε στην Ακαδημία EUN. Σκοπός του ήταν να προσφέρει καθοδήγηση και πρακτικά παραδείγματα για τους εκπαιδευτικούς ώστε να φέρνουν πραγματικά προβλήματα στη διδασκαλία του STEM με ένα διασκεδαστικό τρόπο. Το μάθημα στόχευε επίσης να συνδέσει τους εκπαιδευτικούς STEM έτσι ώστε να μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες και βέλτιστες πρακτικές.

Το MOOC περιλάμβανε τέσσερις ενότητες και μια επιπλέον δραστηριότητα peer-to-peer στο τέλος. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με την επαγγελματική τους πρακτική, να διερευνήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη και να βρουν ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, στρατηγικών και πόρων χρήσιμων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν το STEM στην πραγματική ζωή.

2164 συμμετέχοντες ακολούθησαν το MOOC και 853 το ολοκλήρωσαν. Από αυτούς, 274 υπέβαλαν το μαθησιακό τους σενάριο για να δημοσιευθεί στο επιστημονικό αρχείο της Scientix. Στο τέλος, επιλέχθηκαν 36 με βάση τα θέματα και την ποιότητά τους. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους δασκάλους που αφιέρωσαν πολύ χρόνο για να αναπτύξουν τις μεγάλες ιδέες τους σε πρακτικούς και υψηλής ποιότητας πόρους.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ UNESCO ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πέτρος Χρήστου

Περίληψη

Η ανάδειξη της σημασίας της Εκπαίδευσης από τους Διεθνείς Οργανισμούς (Ε.Ε., ΟΟΣΑ, UNESCO) στον 21^ο αιώνα παίρνει σημαντικές διαστάσεις, καθώς γίνεται αντιληπτό μέσα από τις μελέτες και αναλύσεις πως η παγκόσμια ανάπτυξη εξαρτάται και καθορίζεται αφενός από την ποιότητα της παρεχόμενης Εκπαίδευσης και αφετέρου από την προσβασιμότητα σε αυτήν σε διεθνές επίπεδο. Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο ρόλος της UNESCO στη διεθνοποίηση της Εκπαίδευσης, καθώς και η έννοια της Εκπαίδευσης με διεθνείς προεκτάσεις. Επίσης, επιχειρείται η διασύνδεση της έννοιας της ανάπτυξης και της Εκπαίδευσης. Προτείνεται η δημιουργία ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος με διεθνή προοπτική και εξετάζεται η Έκθεση της UNESCO με αναφορά στην παιδεία.

Λέξεις κλειδιά: UNESCO, Διεθνοποίηση Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Πολιτική

The importance of Education by the International Organizations (EU, OECD, UNESCO) in the 21st century is significant, as it is understood through studies and analyzes that global development depends on and is determined by the quality of education provided and on the other hand its accessibility at international level. This paper attempts to highlight the role of UNESCO in the internationalization of Education, as well as the concept of Education with international implications. It also attempts to link the concept of development and education. It is proposed to create a common education system with an international perspective and the UNESCO Report with a reference to education is being considered.

Keywords: UNESCO, Internationalization of Education, Educational Policy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το «φαινόμενο» της παγκοσμιοποίησης υπαγορεύει ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογική, πολιτιστική και κοινωνική σφαίρα διεθνώς, καθώς και αλλαγές στον χώρο της Εκπαίδευσης (Δουράνου, 2007). Ταυτόχρονα, είναι γνωστό ότι οι Διεθνείς Οργανισμοί τα τελευταία χρόνια διαμορφώνουν τη διεθνή Εκπαιδευτική Πολιτική ατζέντα (Gellet, 2010).

Η Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ιδρύθηκε το 1945, με στόχο την προώθηση της διεθνούς συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών της κυρίως στην Εκπαίδευση, στην Επιστήμη και στον Πολιτισμό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Unesco σκιαγραφούν τις αρχές για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, αφορούν δε κυρίως «στη στοιχειώδη εκπαίδευση, την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015).

Οι κυριότερες δράσεις της UNESCO αναφέρονται στην Εκπαίδευση. Γι' αυτό, από την ίδρυσή της (1945), αφιερώθηκε στη βελτίωση της εκπαίδευσης παγκοσμίως, υποστηρίζοντας «την εκπαίδευση ως το κλειδί για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη» (www.unesco-hellas.gr).

ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο για τους Διεθνείς Οργανισμούς Ε.Ε., ΟΟΣΑ και UNESCO, η δε ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι η *«βάση της δράσης των Διεθνών Οργανισμών στον τομέα της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή»*. Η κυριότερη προσπάθεια των Εκπαιδευτικών Πολιτικών που καταβάλλουν οι Διεθνείς Οργανισμοί είναι να εξασφαλίσουν στο άτομο τη δυνατότητα να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα στη συχνά μεταβαλλόμενη εργασιακή πραγματικότητα, αφού η σύνθετη δομή της σύγχρονης κοινωνίας υπαγορεύει μια νέα ερμηνεία της έννοιας της δια βίου μάθησης (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

Οι νέες ιδέες στην Εκπαίδευση, που διατυπώνονται από τα διεθνή και ευρωπαϊκά κέντρα, παροτρύνουν τα επιμέρους κράτη σε ανάπτυξη «μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων» που εξελίσσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Πολλές από τις απόψεις με νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν την αφετηρία τους στους Διεθνείς Οργανισμούς (Δουράνου, 2007).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ UNESCO ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Οι κύριοι στρατηγικοί στόχοι της UNESCO για την Εκπαίδευση περιλαμβάνουν τη δημιουργία πλατφόρμας για την εκπαιδευτική καινοτομία και τη μεταρρύθμιση, την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ εμπειρογνομόνων σε θέματα εκπαίδευσης, τη διάδοση και εφαρμογή των επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανάληψη δράσης σε τομείς της εκπαίδευσης (www.unesco-hellas.gr).

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ποτέ δεν είναι οριστική και συνεχώς αναθεωρείται, γεγονός που υπογραμμίζει την άρρηκτη σχέση της κοινωνίας με την Εκπαίδευση (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Έτσι, αναδύεται μια ανάγκη επέκτασης των εκπαιδευτικών στόχων πέρα από θρησκευτικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς που θέτουν οι σύγχρονες κοινωνίες διεθνώς (Feinberg & McDonough, 2005).

Η ενοποίηση της εκπαίδευσης δημιουργεί μια σειρά προβληματισμών, που είναι ιστορικά πρωτόγνωροι για την εποχή μας (Πασχαλίδης, 2008). Και τούτο γιατί είναι σημαντικό να επιδιώκεται η ισορροπία ανάμεσα στην ενοποίηση και την ιδιαιτερότητα χωρίς πολιτισμική ομοιομορφία και αφομοίωση, καθώς και η καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» με σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές των κοινωνιών και την πολιτιστική τους ταυτότητα (McLaughlin, 2005). Η UNESCO, στην προσπάθειά της, αναδεικνύει την Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ηθικής των κοινωνιών (Νάσκου-Περράκη, 2011).

Η σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης σε διεθνές επίπεδο ωρίμασε ως ανάγκη εδώ και πολλά χρόνια. Το 1993, η UNESCO συγκρότησε μια Επιτροπή, ώστε να εκφραστούν οι σκέψεις για τις αλλαγές στην εκπαίδευση ενόψει του 21^{ου} αιώνα, γνωστή ως Έκθεση Ντελόρ. Πρόκειται για το κείμενο *«Εκπαίδευση, ο Θησαυρός που Κρύβεται μέσα της»*. Επίσης, σκιαγραφήθηκαν οι ρόλοι και οι λειτουργίες της βασικής, της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015).

Στις μελέτες της Επιτροπής της UNESCO διαπιστώθηκε έντονη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αρχών, αντιλήψεων και συστημάτων οργάνωσης διεθνώς. Οι θεματικές που προβλημάτισαν την Επιτροπή ήταν: εκπαίδευση και πολιτισμός, εκπαίδευση και πολιτεία, εκπαίδευση και κοινωνική συνοχή, εκπαίδευση και απασχόληση, εκπαίδευση και ανάπτυξη, εκπαίδευση, έρευνα και επιστήμη και εκπαιδευτικοί και παιδαγωγική διαδικασία (Χριστοδούλου, 2012).

Από την ανάγνωση των τίτλων των εννέα (9) κεφαλαίων της Έκθεσης της UNESCO βγαίνουν τα συμπεράσματα για την κατεύθυνση της ανάπτυξης του σκεπτικού αλλά και για τον έντονο διεθνή χαρακτήρα στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων:

- (i) «Από την τοπική κοινότητα στην παγκόσμια κοινωνία»,
- (ii) «Από την κοινωνική συνοχή στη δημοκρατική συμμετοχή»,
- (iii) «Από την οικονομική ανάπτυξη στην ανθρώπινη εξέλιξη»,
- (iv) «Οι τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης»,
- (v) «Η δια βίου μάθηση»,
- (vi) «Από τη βασική εκπαίδευση μέχρι το πανεπιστήμιο»,
- (vii) «Οι εκπαιδευτικοί σε αναζήτηση νέων προοπτικών»,
- (viii) «Επιλογές στην εκπαίδευση: ο πολιτικός παράγοντας»,
- (ix) «Διεθνής συνεργασία: εκπαιδεύοντας το οικουμενικό χωριό»

HUNESCO στην Έκθεσή της επαναπροσδιορίζει την Εκπαίδευση ως φορέα του πολιτισμού και ως κινητήρια δύναμη ενός διεθνούς σχεδίου ανάπτυξης και ευημερίας των λαών του κόσμου (Χριστοδούλου, 2012).

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΗΣ UNESCO ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ 21^{ου} ΑΙΩΝΑ

Η άποψη της Επιτροπής είναι πως η Παιδεία του 21^{ου} αιώνα είναι «ένα από τα συστατικά στοιχεία της ίδιας της ανάπτυξης» των λαών του κόσμου διεθνώς. Ο νέος τύπος εκπαίδευσης θα πρέπει να προωθεί τον σεβασμό στη φύση και να προωθεί την εξέλιξη της κοινωνίας. Η προοπτική αυτής της εξέλιξης θα βασίζεται στις αρχές της ομαδικότητας και συνεργασίας. Οι αρχές αυτές θα βοηθήσουν στην εξάλειψη της ανεργίας, που οφείλεται στην τεχνολογική ανάπτυξη. Δηλαδή, ζητείται μια νέου τύπου εκπαίδευση, ευέλικτη, προσαρμοστική και δυναμική. Η εκπαίδευση θα είναι μια εκπαίδευση που θα «ενεργοποιεί το δυναμικό του σύγχρονου αλλά και του αυριανού ανθρώπου» Στο κέντρο της φιλοσοφίας της Νέας Εκπαίδευσης είναι οι αξίες των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών θεμάτων. Έτσι, η ανάπτυξη του κόσμου διεθνώς είναι συνώνυμη με την Παιδεία (Χριστοδούλου, 2012).

Η Unesco, επίσης, έχει επικεντρωθεί στην προσπάθεια, ώστε να συμβάλει στον διαπολιτισμικό διάλογο μέσω της εκπαίδευσης, των επιστημών και του πολιτισμού (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015) και έχει εκδώσει οδηγίες με τις πιο βασικές αρχές για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτές οι αρχές επικεντρώνονται στον σεβασμό και την κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας και την αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών (Κολούτσου, 2018).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ανάγκη του εκσυγχρονισμού αναδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης συναντάει μπροστά της πληθώρα θεμάτων προς επίλυση, πολλά από τα οποία έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην προσέγγισή τους. Σε συνθήκες διεθνοποίησης της Εκπαίδευσης είναι σημαντικό να γίνουν σεβαστές οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και οι υπάρχουσες πολιτικοοικονομικές συνθήκες, οι ιστορικές παραδόσεις και οι θρησκευτικές

πεποιθήσεις που για αιώνες συντελούσαν στη διαμόρφωση της δομής του πολιτισμικού υπόβαθρου κάθε χώρας.

Ο Διεθνής Οργανισμός UNESCO έχει έντονα τον παγκόσμιο χαρακτήρα στην προσέγγιση και διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και επικεντρώνεται όχι μόνο στα οικονομικά και κοινωνικά θέματα, αλλά αναδεικνύει και τη σημασία της περιβαλλοντικής ηθικής, της παράδοσης και του πολιτισμού των λαών του κόσμου. Η UNESCO εκφράζει την πεποίθηση πως η Ανάπτυξη και η Ευημερία έχουν άμεση σχέση με την Εκπαίδευση, η δε Εκπαιδευτική Πολιτική που διαμορφώνει κινείται προς την κατεύθυνση της αλλαγής του κόσμου μέσω της Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Feinberg W., McDonough K. (2005), «Introduction: Liberalism and the Dilemma of Public Education in Multicultural Societies», στο McDonough K., Feinberg W., (ed.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford Scholarship on line.
- Gellet A., «Teachers as Key Players in Values Education: Implications for Teacher Formation», στο Lovat T., Toomey R., Clement N. (eds), *International Research Handbook on Values education and Student Wellbeing*, Springer, London, New York, p. 163 – 178.
- McLaughlin T.H. (2005) «The Burdens and Dilemmas of Common Schooling», in McDonough K., Feinberg W., (ed.), *Citizenship and Education in Liberal Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collectives Identities*, Oxford University Press, Great Britain.
- Βρεττός Γ.Ε., Καψάλης Α.Γ. (1999), *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δουράνου Α. (2007). *Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα, τ. 6.
- Κολούτσου, Β. (2018), Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης του νομού Ευβοίας, μεταπτυχιακή διατριβή. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Νάσκου-Περράκη Π. (2011). *Το Δίκαιο Διεθνών Οργανισμών. Η Θεσμική διάσταση*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Παπαδάκης, Ν., Σπυριδάκης, Μ. (2010), Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση. Δομές, θεσμοί και πολιτικές. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α, Καβασακάλης, Α. (2015), *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Ηλεκτρονικό σύγγραμμα, Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Χριστοδούλου, Α. (2012), *Παιδεία, εκπαίδευση και Αξίες. Μια σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress,.
- www.unesco-hellas.gr

ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κυριακή Τυχόλα

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία και οικονομία της γνώσης απαιτούν συνεχώς τον επανασχεδιασμό και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται αντιληπτό ότι η προώθησή της Διεθνοποίησης στην Εκπαίδευση είναι αναγκαία για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διδασκαλίας, της μάθησης καθώς και για την προετοιμασία των φοιτητών να ζήσουν και να εργαστούν στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτή παίζει η ίδρυση των Διεθνών Οργανισμών. Τα κίνητρα είναι οικονομικά, αφορούν τη διεύρυνση της γνώσης και τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, αναπτύσσονται και τα Διεθνή Σχολεία που μέσα από τις δράσεις τους και την βελτιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, συντελούν στην ανάπτυξη της Διεθνοποίησης. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το International Baccalaureate [IB Diploma Programme] που περιλαμβάνει μια σειρά από ειδικά χαρακτηριστικά που προωθούν μια ολιστική παιδαγωγική. Εν κατακλείδι, η Διεθνοποίηση είναι πολυδιάστατη, βασίζεται σε πρότυπα τα οποία δύναται να διαφέρουν ελάχιστα από χώρα σε χώρα και προωθεί την ισότητα χωρίς διακρίσεις πάσης φύσεως.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διεθνοποίηση της Εκπαίδευσης επηρεάζεται από την παγκοσμιοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών, των οικονομιών κι από τη σημασία που δίνεται στην παραγόμενη γνώση. Επομένως, η διαδικασία της Διεθνοποίησης φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα δράσης των κρατών και των ιδρυμάτων Εκπαίδευσης για την προβολή τους σε παγκόσμιο επίπεδο. Όμως, δεν υπάρχει ένα μοντέλο διεθνοποίησης που να υιοθετείται από όλα τα ιδρύματα. Αυτό συμβαίνει διότι οι μορφές Διεθνοποίησης στην Εκπαίδευση καθορίζονται από ένα δυναμικό συνδυασμό πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ακαδημαϊκών λογικών και κινήτρων (DeWit κ.ά., 2015: 27).

ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο επικρατέστερος ορισμός της Διεθνοποίησης είναι ότι πρόκειται για «μια διαδικασία που προσδίδει μια διεθνή, διαπολιτισμική ή παγκόσμια διάσταση στο σκοπό, τις λειτουργίες και τα παραδοτέα της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Knight, 2008). Η Knight υποστηρίζει ότι αυτή η διαδικασία είναι δυναμική. Το μοντέλο της Διεθνοποίησης σε εθνικό/ευρωπαϊκό επίπεδο επηρεάζει σημαντικά τη διεθνή φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω της χρηματοδότησης και των θεσμικών πλαισίων που επιβάλλει (top-down). Από την άλλη πλευρά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αυτά που πραγματικά αναλαμβάνουν και πραγματοποιούν δράσεις Διεθνοποίησης (bottom-up). Η Διεθνοποίηση αφορά μια ολοένα και αυξανόμενη σειρά από διασυννοριακές δράσεις αλλά δεν καταργεί τα σύνορα εν αντιθέσει με την Παγκοσμιοποίηση (Teichler, 2009).

ΟΙ ΠΡΩΤΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

Από τα μέσα του 19ου αιώνα, η επέκταση του κράτους ως κυρίαρχου πολιτικού μορφώματος είχε ως συνέπεια τη δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Την περίοδο εκείνη παρατηρείται μια

σημαντική αύξηση των εμπορικών και επαγγελματικών διεθνών συσκέψεων και οργανισμών. Παράλληλα ιδρύεται μια σειρά γραφείων και υπηρεσιών με αντικείμενο τη μελέτη ζητημάτων γενικού ανθρώπινου ενδιαφέροντος που χαρακτηρίζεται από μια ‘οικουμενική ματιά’. Σε μια από αυτές τις διεθνείς εκθέσεις στο Σικάγο πραγματοποιείται το 1893 το Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης [World Congress of Education] που αποτελεί τη σημαντικότερη εμφάνιση της ‘διεθνούς εκπαίδευσης’ μέχρι εκείνη την εποχή. Σύμφωνα με τα κείμενα του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης ο στόχος του ήταν να συμβάλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των διεθνών σχέσεων μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Τον 20^ο αιώνα αναπτύσσονται διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Και δημιουργούν ένα ‘επίσημο κανονιστικό παγκόσμιο πλαίσιο’ για τον διάλογο, την εφαρμογή και θεσμοποίηση εκπαιδευτικών ιδεών.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ [International Schools]

Το πρώτο διεθνές σχολείο ήταν το Spring Grove School (1867-1889). Ακολούθως, το 1900, ιδρύθηκαν το Abbotsholme και το Bedales, που απέκτησαν διεθνή φήμη και αποτέλεσαν το παράδειγμα για αρκετά σχολεία στη Γερμανία, τη Γαλλία, τη Γαλλία, το Βέλγιο και την Ολλανδία. Ο Paul Geheed ίδρυσε το 1910 ένα διεθνές πειραματικό σχολείο στη Γερμανία, γνωστό ως Oldenwaldschule, όπου το 20% των μαθητών προέρχονταν από διάφορα μέρη της Ευρώπης. Τα διεθνή σχολεία επέδρασαν καθοριστικά στην εξάπλωση της Διεθνούς Εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση των κατάλληλων όρων δημιουργίας διεθνών θεσμικών πλαισίων όπως αυτό του International Baccalaureate Organization και του International Baccalaureate.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα κίνητρα της Διεθνοποίησης της εκπαίδευσης είναι οικονομικά, αφορούν τη διεύρυνση της γνώσης, τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων και τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών. Πρωτοβουλίες όπως τα παραρτήματα πανεπιστημίων στο εξωτερικό, οι διασυνοριακές συνεργασίες και αγγλόφωνα προγράμματα σπουδών είναι παραδείγματα Διεθνοποίησης. Τα πλέον ισχυρά κίνητρα Διεθνοποίησης ενός πανεπιστημίου αφορούν τη διεθνή φυσιογνωμία και φήμη του, τη βελτίωση της ποιότητας σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, την πρόοδο της φοιτητικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, την αύξηση των εσόδων, τη δικτύωση με έμφαση στις στρατηγικές συνεργασίες, την έρευνα και την παραγωγή γνώσης (Knight, 2008). Οι Minola, Donina και Meoli (2016) ενισχύουν την άποψη ότι τα πανεπιστήμια έχουν σοβαρούς λόγους να επενδύουν σε διάφορες δραστηριότητες Διεθνοποίησης καθώς διαπιστώνουν ότι αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση των εσόδων και της φήμης τους και να παρέχουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στη θέση τους στην παγκόσμια αγορά. Η διαδικασία της Διεθνοποίησης πέραν των αλλαγών που επιφέρει στο χώρο της Εκπαίδευσης, υφίσταται και η ίδια αλλαγές (Knight, 2008). Η αλληλεπίδραση αυτή οφείλεται στις προκλήσεις που αναδύονται στο σύγχρονο περιβάλλον της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως η Παγκοσμιοποίηση, η Περιφερειακή Ανάπτυξη, οι Νέες Τεχνολογίες, οι εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης και η Δια Βίου Μάθηση.

Δράσεις Διεθνοποίησης

Σε αρκετές χώρες έχουν συσταθεί δημόσιες υπηρεσίες που υποστηρίζουν δραστηριότητες Διεθνοποίησης κεντρικά. Η Γαλλία ίδρυσε τη δομή MEIRIES για το σχεδιασμό της στρατηγικής της σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και για το συντονισμό όλων των σχετικών πρωτοβουλιών για Διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, της έρευνας και της καινοτομίας. Αντίστοιχα, στη Γερμανία έχει ιδρυθεί η DAAD η οποία είναι ένωση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και

φοιτητικών συλλόγων που λαμβάνουν εθνική χρηματοδότηση και εστιάζουν σε δράσεις διεθνοποίησης. Παρόμοιες δράσεις αναπτύσσουν η NUFFIC στην Ολλανδία, το British Council στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Archimedes Foundation στην Εσθονία κ.α. Στην Ελλάδα η υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν το κύριο μέσο Διεθνοποίησης των πανεπιστημίων, ήταν υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας. Σήμερα συντονίζονται από το ΙΚΥ. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των πανεπιστημίων που ηγούνται της Διεθνοποίησης είναι η στρατηγική που επικεντρώνεται στην διεθνή έρευνα και καινοτομία, στις συμπράξεις, στις διεθνείς αγορές και στις ενέργειες προβολής.

ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εννοιολογικό πλαίσιο

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν εξ αρχής διεθνή χαρακτήρα όσον αφορά την καθολικότητα της παραγόμενης γνώσης και έρευνας, ενώ ταυτόχρονα είναι μια διεθνής κοινότητα ακαδημαϊκών και φοιτητών (Knight&DeWit, 1995: 6, 7). Ως αποτέλεσμα, πολλά πανεπιστήμια είναι πολυεθνικά ιδρύματα και χρειάζονται ολοκληρωμένες στρατηγικές διεθνοποίησης για να αντιμετωπίσουν τον αυξανόμενο ανταγωνιστικό χαρακτήρα της προσέλκυσης διεθνών φοιτητών και ακαδημαϊκών. Ο ορισμός της Διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης εμπλουτίστηκε το 2015 από τη σχετική μελέτη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ως εξής: «η σκόπιμη διαδικασία ενσωμάτωσης μιας διεθνούς, διαπολιτισμικής ή παγκόσμιας διάστασης με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της έρευνας για όλους τους φοιτητές και το προσωπικό, και να υπάρξει ουσιαστική συνεισφορά στην κοινωνία» (DeWit κ.ά., 2015:29). Αποτυπώνεται λοιπόν η στροφή των πολιτικών Διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης προς περισσότερο περιεκτικές δράσεις εστιάζοντας στα προγράμματα σπουδών και στα μαθησιακά αποτελέσματα σε συνδιασμό με τις στρατηγικές και τα προγράμματα κινητικότητας. Περιλαμβάνει, επίσης, το προσωπικό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δεδομένου ότι η διεθνοποίηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δική τους ενεργό συμμετοχή και δέσμευση, τόσο επιστημονικά όσο και λειτουργικά.

ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ορισμός και περιεχόμενο

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός προγράμματος σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία υψηλού επιπέδου, που καθορίζει τη διδασκαλία και μάθηση μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την απόκτηση είτε πιστωτικών μονάδων είτε τίτλου σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης και αντανακλά το περιεχόμενο και τις εμπειρίες μέσα κι έξω από το αμφιθέατρο, τα σκόπιμα και ακούσια μηνύματα, τα σαφή και έμμεσα αποτελέσματα (Leask, 2013a: 5). Κατά τη διαδικασία Διεθνοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και κατ' επέκταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα προγράμματα σπουδών γίνονται αντιληπτά ως ένα σύνολο συστατικών στοιχείων που αφορούν το τυπικό (formal), το άτυπο (informal) και το κρυφό (hidden) μέρος κάθε προγράμματος σπουδών (Leask, 2013a:4). Ως τυπικό πρόγραμμα σπουδών ορίζονται οι ταξινομημένες διαδικασίες και εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης. Σχετίζεται με την εξεταστέα ύλη του προγράμματος και όλες τις δραστηριότητες. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται με τελικές γραπτές εξετάσεις, ποικίλα είδη εργασιών, εργαστηριακά μαθήματα κι άλλες πρακτικές δραστηριότητες (Leask, 2013a: 4). Ταυτόχρονα, ως άτυπο πρόγραμμα σπουδών

θεωρούνται οι πρόσθετες και προαιρετικές μη-αξιολογήσιμες δραστηριότητες και υπηρεσίες των φοιτητών που μπορεί να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία (DeWit κ.ά., 2015:50). Τέλος, το κρυφό στοιχείο ενός προγράμματος σπουδών αναφέρεται στα έμμεσα και συχνά ακούσια μηνύματα που εκφράζουν ποια και ποιων γνώση είναι σημαντική και εκτιμάται μέσα από την επιλογή των συγγραμμάτων και των βιβλιογραφικών αναφορών και μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (Leask, 2013a:5).

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ INTERNATIONAL BACCALAUREATE

Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ IBO ΚΑΙ Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο International Baccalaureate Organization είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1967. Ο αρχικός του στόχος ήταν να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που μετακινούνταν διεθνώς, με τη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος και ενός διπλώματος τα οποία θα αναγνωρίζονταν από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως. Αποτελεί τη θεσμική αποκρυστάλλωση μιας σειράς προσπαθειών που ξεκινούν με την ίδρυση της Οργάνωσης των Διεθνών Σχολείων [International Schools Association-ISA] και της Κοινοπραξίας Εξετάσεων των Διεθνών Σχολείων [International Schools Examination Syndicate-ISES] στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Το 1968 η Γενεύη ορίζεται ως διοικητική βάση και έδρα του οργανισμού, προκειμένου αυτός να φέρει σε πέρας μια σειρά εκπαιδευτικών ζητημάτων αλλά και να μπορέσει να ασχοληθεί αποτελεσματικά με θέματα που σχετίζονταν με την προβολή του νέου θεσμού, τη χρηματοδότησή του και τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών του πόρων. Το 1980 ιδρύθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα Περιφερειακά Γραφεία στο Μπουένος Άιρες (για τη Λατινική Αμερική), στη Σιγκαπούρη (για την Ασία) και στο Λονδίνο (για την Αφρική, την Ευρώπη και τη Μέση Ανατολή). Αυτή η αποκέντρωση βοήθησε στην ενδυνάμωση του IBO και δημιούργησε καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας με τα σχολεία στα διάφορα μέρη του πλανήτη (Hill 2002:199). Τα περιφερειακά γραφεία αποτέλεσαν βασικούς πυλώνες στην παγκόσμια διαχείριση του προγράμματος και στην εξέλιξη του οργανισμού αναλαμβάνοντας στις περιοχές ευθύνης τους δραστηριότητες που σχετίζονταν με την πιστοποίηση των σχολείων που επιθυμούσαν να προσφέρουν το πρόγραμμα του IB, τη δημιουργία δεσμών συνεχούς συνεργασίας με τα σχολεία αυτά, την προβολή [marketing] του θεσμού και προώθηση των προγραμμάτων του στις αντίστοιχες περιοχές

Η δομή του αναλυτικού προγράμματος

Το International Baccalaureate [IB Diploma Programme] είναι ένα αυστηρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο για μαθητές ηλικίας 16 έως 19 ετών. Αποτελείται από διετές αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα εισαγωγής σε Ανώτατα Ιδρύματα. Προσφέρεται μόνον από σχολεία που έχουν πιστοποιηθεί από τον IBO σε τρεις γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά και συχνά παρουσιάζεται ως ένα εξάγωνο. Περιλαμβάνει μια σειρά από ειδικά χαρακτηριστικά που προωθούν μια ολιστική παιδαγωγική. Οι μαθητές επιλέγουν το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν μέσα από μια σειρά γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα, κάθε μάθημα χωρίζεται σε 2 επίπεδα εμβάθυνσης, το βασικό και το υψηλό. Ο μαθητής πρέπει να διαλέξει τρία μαθήματα από κάθε επίπεδο. Ανάμεσα στα σημαντικά χαρακτηριστικά και κεντρικό σημείο του αναλυτικού προγράμματος είναι το μάθημα της Θεωρίας της Γνώσης [TOK-Theory of Knowledge] και μια σειρά δραστηριοτήτων εκτός τάξης [CAS-Creativity, Action, Service] Τέλος, βασικό στοιχείο του προγράμματος είναι η Εκτεταμένη Εργασία [Extended Essay], 4.000 λέξεων σε ένα θέμα επιλογής

του μαθητή από τη σειρά των αντικειμένων που προσφέρει το IB, την οποία ο μαθητής συγγράφει στο τέλος της φοίτησής του. Το διεθνές απολυτήριο εκδίδεται εφόσον ο μαθητής συγκεντρώσει τουλάχιστον 24 μονάδες, με άριστα το 42. Ο βασικός κορμός του προγράμματος και οι εξετάσεις είναι κοινές για τα όλα τα εγκεκριμένα προγράμματα IB που υλοποιούνται παγκοσμίως.

Η εφαρμογή του International Baccalaureate στην Ελλάδα

Σήμερα, 13 σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης προσφέρουν το International Baccalaureate, δίνοντας τη δυνατότητα στους αποφοίτους τους να εισαχθούν με βάση τη βαθμολογία τους σε μια σειρά από πανεπιστήμια του εξωτερικού, κατά κύριο λόγο της Αγγλίας και των ΗΠΑ, χωρίς να αποκλείονται και οι άλλοι προορισμοί, όπως η Γαλλία. Στα μέσα τη δεκαετίας του 1990, το ελληνικό κράτος, ανταποκρινόμενο στο αίτημα μιας σειράς ιδιωτικών σχολείων και αποφοίτων, αναγνώρισε το International Baccalaureate ως ισότιμο του ελληνικού Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου.

ΠΑΡΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

I vantaggi dell'internazionalizzazione educativa sono abbastanza evidenti:

apprendimento interculturale; cooperazione interistituzionale; solidarietà; rispetto reciproco; partenariato. L'internazionalizzazione richiede alle istituzioni di tutto il mondo di agire come cittadini globali responsabili, impegnati a contribuire e a definire un sistema globale di istruzione superiore che valorizzi l'integrità accademica, la qualità, un accesso equo all'istruzione e la reciprocità. Nel progettare e attuare le loro strategie di internazionalizzazione, gli istituti di istruzione superiore sono invitati ad abbracciare ed attuare i seguenti valori e principi: impegno a promuovere la libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la responsabilità sociale, perseguimento di pratiche socialmente responsabili a livello locale e internazionale, come l'equità nell'accesso al successo formativo e la non discriminazione, l'adesione a standard accettati di integrità e di ricerca scientifica. Risultano al centro delle politiche di internazionalizzazione anche il raggiungimento di obiettivi accademici quali l'apprendimento degli studenti, l'avanzamento della ricerca, la creazione di comunità internazionali di ricerca, la salvaguardia e la promozione della diversità culturale e linguistica anche tramite il rispetto delle pratiche locali quando si lavora di fuori del proprio paese. In questa ottica è importante che si proceda allo sviluppo di programmi internazionali che comprendano attività di insegnamento e di ricerca, cercando di bilanciare la cooperazione con la competizione (Quintano, 2009)

I vantaggi dell'internazionalizzazione educativa sono abbastanza evidenti:

apprendimento interculturale; cooperazione interistituzionale; solidarietà; rispetto reciproco; partenariato. L’internazionalizzazione richiede alle istituzioni di tutto il mondo di agire come cittadini globali responsabili, impegnati a contribuire e a definire un sistema globale di istruzione superiore che valorizzi l’integrità accademica, la qualità, un accesso equo all’istruzione e la reciprocità. Nel progettare e attuare le loro strategie di internazionalizzazione, gli istituti di istruzione superiore sono invitati ad abbracciare ed attuare i seguenti valori e principi: impegno a promuovere la libertà accademica, l’autonomia istituzionale e la responsabilità sociale, perseguimento di pratiche socialmente responsabili a livello locale e internazionale, come l’equità nell’accesso al successo formativo e la non discriminazione, l’adesione a standard accettati di integrità e di ricerca scientifica. Risultano al centro delle politiche di internazionalizzazione anche il raggiungimento di obiettivi accademici quali l’apprendimento degli studenti, l’avanzamento della ricerca, la creazione di comunità internazionali di ricerca, la salvaguardia e la promozione della diversità culturale e linguistica anche tramite il rispetto delle pratiche locali quando si lavora di fuori del proprio paese. In questa ottica è importante che si proceda allo sviluppo di programmi internazionali che comprendano attività di insegnamento e di ricerca, cercando di bilanciare la cooperazione con la competizione (Quintano, 2009)

Η Διεθνοποίηση απαιτεί από τους θεσμούς σε όλο τον κόσμο να ενεργούν ως υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες, δεσμευμένοι να συνεισφέρουν και να καταρτίζουν ένα παγκόσμιο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που να εκτιμά την ακαδημαϊκή ακεραιότητα, την ποιότητα, την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αμοιβαιότητα. Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών Διεθνοποίησης, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις ακόλουθες αξίες και αρχές:

- Δέσμευση για την προαγωγή της ακαδημαϊκής ελευθερίας,
- Θεσμική αυτονομία και κοινωνική ευθύνη,
- Επιδίωξη κοινωνικά υπεύθυνων πρακτικών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Ισότητα στην πρόσβαση, στην εκπαιδευτική επιτυχία, η τήρηση των αποδεκτών προτύπων ακεραιότητας και η επιστημονική έρευνα).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Διεθνοποίηση της Εκπαίδευσης είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, επηρεασμένη από την Παγκοσμιοποίηση, την Οικονομία, τον Πολιτισμό και την Κουλτούρα της εκάστοτε κοινωνίας. Προωθείται από ένα δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο συνδυασμό πολιτικών,

οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ένα καθολικό μοντέλο υιοθέτησης καθώς τα κίνητρα κάθε χώρας έχουν διαφορετικές μορφές και διαστάσεις. Η Διεθνοποίηση πρέπει να γίνει πιο περιεκτική και λιγότερο ελίτ, επικεντρωμένη στην κινητικότητα, και κυρίως στο πρόγραμμα σπουδών και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εν κατακλείδι, η Διεθνοποίηση της Εκπαίδευσης απέναντι στους μετασχηματισμούς της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί αναγκαιότητα, και όχι επιλογή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, P. H. et al. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Aerden, A. (2014). Joint Programme Checklist: inspired by quality assurance. Published by the European Consortium for Accreditation in Higher Education.
- Blessinger, P. (2015). The world needs more international higher education. *University World News*, Global Edition, 364 (26.4.15)
- Bourdieu, P. (2001). Μάθημαπάνωστομάθημα. Κοινωνιολογίακαιαυτοκοινωνιοανάλυση, μτφρ. Ν. Αγκαβανάκης, Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Dewey, P., & Duff, S. (2009). Reason before Passion: Faculty Views on Internationalization in Higher Education. *Higher Education*, 58 (4): 491-504.
- De Wit, H. (2010). Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment, Trends and Issues. NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatie organisatie. Brussels: Education, Audiovisual& Culture Executive Agency, European Commission
- De Wit, H. (2015). Academics must have key role in internationalisation. *University World News*, Global Edition, 365 (1.5.15).
- De Wit, H. & Leask, B. (2015). Foreword: Internationalisation, the Curriculum and the Disciplines. In Green, W. and Whitsed, C. (eds.), *Critical perspectives on internationalizing the curriculum in disciplines. Reflective narrative accounts from business, education and health* (pp. ix-xv). The Netherlands: Sense publishers
- Galinova, E. (2015). Promoting Holistic Global Citizenship in College: Implications for Education Practitioners. In Williams, R. D. and Lee, A. (eds.), *Internationalising Higher Education: Critical Collaborations across the Curriculum* (pp. 17-34). Rotterdam: Sense Publishers
- Hayden, M. (2001). ‘International Education in practice’, σε Hayden, M., Thompson, J. (επιμ.). *International Education. Principles and practices*, London: Kogan Page
- Hill, I. (2002). ‘The International Baccalaureate. Policy process in education’, *Journal of Research in International Education*, 1, 2: 183-211
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. NAFSA: Association of International Educators, Washington, D.C
- Husen, T., Postlethwaite, T.N. (επιμ.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press

- Gray, M.R. (2003). ‘Tense conjugations. Translating political values into an educational model: the European Schools, 1953-2003’, *Journal of Research in International Education*, 2, 3: 315-330
- International Association of Universities (2012). *Affirming academic values in internationalisation of higher education: A call for action*. Paris: International Association of Universities
- Knight, J. & De Wit, H., (1995). *Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives*. In Knight, J. & De Wit, H. (eds.) *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA* (pp. 5–32). Amsterdam: European Association for International Education
- Leask, B. (2013a). *Internationalizing the Curriculum and Student Learning: Preparing Graduates for the 21st Century*. 2012-13 Mestenhauser Lecture on Internationalizing Higher Education. Minneapolis: Global Programs and Strategy Alliance at the University of Minnesota
- Panayotopoulos, N. (1998). ‘Les “grandes écoles” d’un petit pays. Les études à l’étranger: le cas de la Grèce’, *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, 121- 122: 77-91
- Peterson, A.D.C. (1972). *The International Baccalaureate: an experiment in international education*, London: George Harrap
- Renaud, G. (1974). *Experimental period of the International Baccalaureate: objectives and results*, Paris: The UNESCO Press.
- Scanlon, D.G. (1960). *International Education: A Documentary History*, New York: Columbia University, Bureau of Publication, Teacher College
- Sylvester, R. (2002). ‘Mapping International Education. A historical survey 1993- 1944’, *Journal of Research in International Education*, 1, 1: 90-125
- Williams, T.R. (2005). *Exploring the Impact of Study Abroad on Students’ Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity*. *Journal of Studies in International Education*, 9, 356-371

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ & ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναστασία Γαλανού, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση/Ε.Α.Π.

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί τις αρχές, τις προτεραιότητες, τους σκοπούς και τους στόχους των πολιτικών της για την πανευρωπαϊκή αναβάθμιση και την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης μέσα από μια σειρά εργαλείων άμεσα προσβάσιμων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Erasmus+, δίκτυα όπως το E-twinning καθώς και υπηρεσίες όπως το Europe Direct στοχεύουν να προάγουν τις μαθησιακές, γνωστικές, κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των μαθητών, να προασπίζουν τις δημοκρατικές αξίες, τα θεμελιώδη δικαιώματα και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Να προωθήσουν την Ευρωπαϊκή αλληλεγγύη και να ενισχύσουν την αίσθηση ταυτότητας του μαθητή ως ενεργού Ευρωπαίου πολίτη.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ Ε.Ε.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μετεξελίχθηκε στην σημερινή της σύνθεση των 27 κρατών μελών (Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Εσθονία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία, Τσεχία, Κροατία, Φινλανδία) θέτοντας ως βασικό της σκοπό τη δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής οργάνωσης η οποία θα προωθούσε την αρμονική συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών σε κλίμα ειρήνης, ενότητας, ασφάλειας και ελευθερίας. Η πολιτική αυτή πρόταση οραματίστηκε την Ευρωπαϊκή αλληλεγγύη, την συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και προώθησε την ενίσχυση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη τονίζοντας ότι όλοι οι Ευρωπαίοι βιώνουν τα ίδια προβλήματα και έχουν παρόμοιες ανάγκες ασχέτως εθνικότητας (Νάσκου-Περράκη, Αντωνόπουλος & Σαρηγιαννίδης, 2015).

Η προώθηση της έρευνας και της τεχνολογίας μέσα από την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ετέθησαν ως βασικές θεματικές προτεραιότητες και στόχοι. Για το σύνολο των 27 κρατών μελών, το Ην. Βασίλειο, αλλά και για τα υπό ένταξη μέλη (Αλβανία, Μαυροβούνιο, Σερβία, Τουρκία), η ενίσχυση των Ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, την διασφάλιση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής οικονομίας και την δημιουργία και εξασφάλιση περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας.

3 ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ Ε.Ε.

Ο τομέας «Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία» διέπεται από τις αρχές της καλόπιστης συνεργασίας, της επικουρικότητας και της αναλογικότητας. Δεν διέπεται από την αρχή της δοτής αρμοδιότητας καθώς τα κράτη μέλη δεν έχουν εκχωρήσει στην Ε.Ε. το δικαίωμά τους να νομοθετούν και να καθορίζουν τα ίδια την εκπαιδευτική τους πολιτική στην επικράτειά τους (Μπρεδήμας, Κυριακόπουλος, 2016). Στην Εκπαίδευση, η Ε.Ε. δεν έχει αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων και συνεπώς, δεν έχει το δικαίωμα να νομοθετεί και να καθορίζει πολιτικές. Έχει δικαίωμα μόνο να υποστηρίζει, να συντονίζει ή να συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών της. Τα κράτη μέλη δεν έχουν μεταβιβάσει σε αυτόνομα υπερεθνικά όργανα της Ε.Ε. όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων οι οποίες θα μπορούσαν να καθορίσουν είτε το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πολιτικές που το στηρίζουν και το συνοδεύουν, είτε την νομοθεσία που διέπει την εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών τους (Τσαρδανίδης, 2017).

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ – Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ.

Το 1996 αναγορεύτηκε το Ευρωπαϊκό έτος Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Το 1997 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε την ανακοίνωση «Για μια Ευρώπη της γνώσης» ανάγοντας τις Ευρωπαϊκές πολιτικές της Γνώσης στην αιχμή του δόρατος των προσανατολισμών της για μελλοντική κοινοτική δράση κατά την περίοδο 2000-2006 στους τομείς της εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας (Ασδεράκη, 2016).

Το 2000 στην σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβώνας, διαπιστώθηκε ότι επειδή η Ε.Ε. βρίσκεται αντιμέτωπη με "μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση" είναι απαραίτητο "ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης". Η Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής "Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010" θέτει ως στρατηγικό στόχο «να ενισχυθούν οι συνέργειες και η συμπληρωματικότητα μεταξύ της εκπαίδευσης».

Το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) παρέχει ευκαιρίες να οικοδομηθούν βέλτιστες πρακτικές στην εκπαιδευτική πολιτική, να συγκεντρωθούν και να διαδοθούν γνώσεις και να προωθηθούν μεταρρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών σε εθνικό, περιφερειακό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο πλαίσιο της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (ΑΜΣ) στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη μέλη συνεργάζονται σε ομάδες εργασίας. Αυτές αποτελούνται από εμπειρογνώμονες που έχουν ορίσει τα κράτη μέλη. Η ετήσια **έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης**, παρακολουθεί την πρόοδο των κρατών μελών ως προς τους στόχους της ΕΚ 2020 και τροφοδοτεί την αξιολόγηση της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής προόδου από τα κράτη μέλη στο πλαίσιο του **Ευρωπαϊκού Εξαμήνου**. Η διαβούλευση και η συνεργασία προωθείται επίσης μέσα από την **Ευρωπαϊκή Διάσκεψη για την Εκπαίδευση** και την ανοιχτή πλατφόρμα συζητήσεων **φόρουμ «Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Νεολαία»**.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+

Επί 30 χρόνια, χρηματοδοτήθηκαν περισσότεροι από τρία εκατομμύρια ευρωπαίοι φοιτητές να φιλοξενηθούν για κάποιο ή κάποια εξάμηνα των σπουδών τους σε άλλο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε έναν οργανισμό στην Ευρώπη από το πρόγραμμα Erasmus. Η μετεξέλιξη του, το Erasmus +, προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες: μαθητές, σπουδαστές, φοιτητές, προσωπικό, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικούς, εθελοντές, αλλά και σε οργανισμούς που επιθυμούν να χρηματοδοτηθούν για διάφορες δραστηριότητες ανάπτυξης και δικτύωσης. Το προσωπικό των χρηματοδοτούμενων οργανισμών μέσα από τις επιδοτούμενες δραστηριότητες μπορεί να αποκτήσει νέες οργανωτικές ικανότητες και να δημιουργήσει διακρατικές εταιρικές σχέσεις με οργανισμούς από άλλες χώρες μέσα από την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Χρηματοδοτούνται τομείς όπως:

- σπουδές, κατάρτιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων για σπουδαστές, ασκούμενους και επαγγελματίες του τομέα της εκπαίδευσης στο εξωτερικό.
- ευκαιρίες για νέους και εργαζόμενους στον τομέα της νεολαίας στο εξωτερικό.

- ευκαιρίες για τους οργανισμούς να αναπτύξουν συμπράξεις για την καινοτομία στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας.
- ανταλλαγή γνώσεων και μεταρρύθμιση των πολιτικών για τη στήριξη της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της ισότητας και της κοινωνικής ένταξης.

Η ΠΡΩΤΟΘΗΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

Δύο είναι οι ομάδες των επιλέξιμων χωρών: οι χώρες του προγράμματος, στις οποίες μεγάλο μέρος της διαχείρισης του Erasmus+ έχει ανατεθεί στους εθνικούς φορείς, και οι χώρες-εταίροι. Οι πρώτες είναι επιλέξιμες για το σύνολο των δράσεων του Erasmus+, ενώ οι χώρες-εταίροι (14 περιοχές – περιφέρειες - ζώνες) μπορούν να συμμετέχουν μόνο σε ορισμένες από τις δράσεις και υπό συγκεκριμένους μόνο όρους. Εκτός Ε.Ε. και ειδικά στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης τον ρόλο του διαχειριστή του προγράμματος αναλαμβάνουν τα εθνικά γραφεία Erasmus+. Οι εθνικοί φορείς χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και στην συνέχεια κάθε εθνικός φορέας χρησιμοποιεί τα σχετικά κονδύλια για την διαχείριση των αποκεντρωμένων δραστηριοτήτων του προγράμματος. Έτσι, κάθε εθνικός φορέας είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα σε άμεση συνάρτηση με το εθνικό του σύστημα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία. Οι χώρες του προγράμματος περιλαμβάνουν τα 27 κράτη μέλη και τις ακόλουθες χώρες εκτός Ε.Ε.: Β. Μακεδονία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Σερβία, Τουρκία, Ην. Βασίλειο.

Στις χώρες εταίρους συμμετέχουν χώρες από τα Δυτικά Βαλκάνια (Περιοχή 1: Αλβανία, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, Κοσσυφοπέδιο, Μαυροβούνιο), χώρες της Ανατολικής Εταιρικής Σχέσης (Περιοχή 2: Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Λευκορωσία, Γεωργία, Μολδαβία, Έδαφος της Ουκρανίας, όπως αναγνωρίζεται από το διεθνές δίκαιο), χώρες της Νότιας Μεσογείου (Περιοχή 3: Αλγερία, Αίγυπτος, Ισραήλ, Ιορδανία, Λίβανος, Λιβύη, Μαρόκο, Παλαιστίνη, Συρία, Τυνησία). Η Ρωσική Ομοσπονδία (Περιοχή 4) περιλαμβάνει το έδαφος της Ρωσίας, όπως αναγνωρίζεται από το διεθνές δίκαιο. Η περιοχή 5 συμπεριλαμβάνει την Ανδόρα, το Μονακό, τον Άγιο Μαρίνο και την πόλη του Βατικανού.

Στην Ασία (Περιοχές 6, 7) περιλαμβάνονται: Αφγανιστάν, Μπανγκλαντές, Μπουτάν, Καμπότζη, Κίνα, Λαϊκή Δημοκρατία της Κορέας, Ινδία, Ινδονησία, Λάος, Μαλαισία, Μαλδίβες, Μογγολία, Μιανμάρ, Νεπάλ, Πακιστάν, Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Ταϊλάνδη και Βιετνάμ, Καζακστάν, Κιργιζία, Τατζικιστάν, Τουρκμενιστάν, Ουζμπεκιστάν.

Στην Λατινική Αμερική (Περιοχή 8) περιλαμβάνονται οι χώρες: Αργεντινή, Βολιβία, Βραζιλία, Κολομβία, Κόστα Ρίκα, Κούβα, Ισημερινός, Ελ Σαλβαδόρ, Γουατεμάλα, Ονδούρα, Μεξικό, Νικαράγουα, Παναμάς, Παραγουάη, Περού, Βενεζουέλα.

Η περιοχή 9 περιλαμβάνει το Ιράν, το Ιράκ και την Υεμένη. Η περιοχή 10 την Νότια Αφρική. Η περιοχή 11 περιλαμβάνει τα κράτη της Αφρικής, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού (ΑΚΕ). Βιομηχανικές χώρες - οι Χώρες του Συμβουλίου Συνεργασίας του Κόλπου- περιλαμβάνονται στην περιοχή 12: Μπαχρέιν, Κουβέιτ, Ομάν, Κατάρ, Σαουδική Αραβία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Ενώ, άλλες βιομηχανικές χώρες περιλαμβάνονται στην περιοχή 13: Αυστραλία, Μπρουνέι, Καναδάς, Χιλή, Χονγκ Κονγκ, Ιαπωνία, Δημοκρατία της Κορέας, Μακάο, Νέα Ζηλανδία, Σιγκαπούρη, Ταϊβάν, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Ουρουγουάη. Η περιφέρεια 14 περιλαμβάνει τις Φερόες Νήσους και την Ελβετία.

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ERASMUS+

Το Erasmus+ προωθεί τους στόχους του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης («ΕΚ 2020») εστιάζοντας:

- Στην μείωση της ανεργίας, κυρίως των νέων μέσα από επενδύσεις που στηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές δεξιότητες που αναζητώνται από τους εργοδότες στην αγορά εργασίας.
- Στην προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας με στόχο τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη τους ώστε να παραμένουν ανταγωνιστικοί για την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας.
- Στην ενθάρρυνση των νέων να συμμετέχουν στην ευρωπαϊκή δημοκρατία ενωμένοι μέσα από τις διαφορετικότητές τους (united in our diversity).
- Στην στήριξη της καινοτομίας, της συνεργασίας και της μεταρρύθμισης σε απόλυτη σύγκλιση με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση.

Μέσα από την διαδικασία της Μπολόνια δημιουργήθηκε ο Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχους, αφ' ενός να καταστεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη πιο προσιτή και χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και πιο ελκυστική και ανταγωνιστική σε παγκόσμιο επίπεδο και αφ' ετέρου να διευκολυνθεί η κινητικότητα των σπουδαστών και του προσωπικού της.

Η Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (20/11/2012) αναφέρεται στην προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας με τις χώρες εταίρους της ΕΕ. Δηλώνει ότι αποτελεί πεποίθηση της Ε.Ε. ότι η συνεργασία με χώρες εκτός Ε.Ε. βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εντός και εκτός Ε.Ε., με την προώθηση της μάθησης και της συγκριτικής ανάλυσης μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο.

ΟΡΓΑΝΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστοχώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, europa.eu, η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης υποστηρίζεται επίσης και από τα εξής όργανα:

- δίκτυο Eurydice – παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και συστήματα.
- eTwinning – μια διαδικτυακή πλατφόρμα συνεργασίας για το προσωπικό σχολείων, η οποία προσφέρει επίσης εργαλεία, στήριξη και υπηρεσίες.
- EPALE (Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη) - μια κοινότητα για το προσωπικό και τους επαγγελματίες του τομέα.
- Δίκτυο Εμπειρογνομόνων για τη Μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης – στηρίζει τη διαμόρφωση πολιτικής και τον διάλογο, ενημερώνει για τα σχέδια Erasmus+ και παρέχει κατάρτιση και συμβουλές στις χώρες-εταίρους.
- Euroguidance – ένα δίκτυο εθνικών κέντρων πόρων και πληροφοριών για τους επαγγελματίες του κλάδου και τους αρμόδιους χάραξης πολιτικής στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης.

- Εθνικά Κέντρα Πληροφοριών για την Αναγνώριση Ακαδημαϊκών Τίτλων (NARIC) – παρέχουν πληροφορίες για την αναγνώριση των διπλωμάτων και περιόδων σπουδών στο εξωτερικό, καθώς και συμβουλές για σπουδές στο εξωτερικό.
- Εθνικές Ομάδες Εμπειρογνομόνων του ECVET – προωθούν την έγκριση, εφαρμογή και χρήση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.
- SALTO: Κέντρα Πόρων για τη Νεολαία – παρέχουν εργασία, πόρους και δραστηριότητες κατάρτισης και δημιουργίας δικτύων για νέους, στηρίζουν τα σχέδια Erasmus+ και διαθέτουν εργαλείο για αναζήτηση εταίρων Erasmus+.
- Δίκτυο Eurodesk – παρέχει υπηρεσίες πληροφόρησης στους νέους σχετικά με δυνατότητες στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας.

Η ΥΠΗΡΕΣΙΑ EUROPEDIRECT

Το Europe Direct εντάσσεται σε ένα πανευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης 500 περίπου κέντρων στα 27 κράτη μέλη, εκ των οποίων τα 19 βρίσκονται στην Ελλάδα. Υπάγεται στη Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας της Ε.Ε. και συντονίζεται από την εποπτεία της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε κάθε κράτος μέλος. Λειτουργεί υποστηρικτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα παρέχοντας πληροφόρηση και ενημερωτικό υλικό με στόχο την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής στις πολιτικές της Ε.Ε. Παρέχει συμβουλές, βοήθεια και απαντήσεις σε ερωτήματα για την Ε.Ε., τη νομοθεσία, τις πολιτικές, τα προγράμματα, τις ευκαιρίες χρηματοδότησης για σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, φοιτητές, νέους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι πολιτικές της Ε.Ε στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης προωθούν, υποστηρίζουν και ενισχύουν την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους και με μια σειρά από προγράμματα, όργανα και υπηρεσίες. Η πολιτική βούληση των 27 κρατών μελών εκφράζεται μέσα από στρατηγικά πλαίσια, ομάδες εργασίας, προτάσεις, διαπιστώσεις, εκθέσεις παρακολούθησης και αξιολόγησης, διαβουλεύσεις, συνεργασίες. Σκοπός δεν είναι απλά να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και να καθορίσουν κοινά αποδεκτά πλαίσια για ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών με στόχο την αμοιβαία μάθηση.

Τα οφέλη του προγράμματος Erasmus + δεν περιορίζονται μόνο στην ατομική ανάπτυξη και δικτύωση των συμμετεχόντων. Ούτε μόνο στην ομολογουμένως εξαιρετικά σημαντική στρατηγική βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και οργανωτικών ικανοτήτων τους. Τα ποιοτικά οφέλη, αποδεδειγμένα από τα στενά, περιορισμένα όρια του κράτους και ανοίγουν για τους συμμετέχοντες, διεθνείς ορίζοντες και προοπτικές μέσα από τη δημιουργία διακρατικών εταιρικών σχέσεων με οργανισμούς από άλλες χώρες για ανάπτυξη και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών.

Η παροχή ευκαιριών μαθησιακής κινητικότητας για τους σπουδαστές, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους εκπαιδευόμενους, τους μαθητευόμενους, τους εθελοντές και τους νέους, οδηγεί στην αυξημένη ικανότητα λειτουργίας τους σε διεθνές επίπεδο. Η διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών οδηγεί σε ελκυστικότερα χαρτοφυλάκια προσόντων και σε βελτιωμένες, ευέλικτες μεθόδους διαχείρισης διεθνών συνεργασιών στα σημερινά παγκοσμιοποιημένα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα της αγοράς εργασίας. Μέσα από την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης κάθε Ευρωπαίος πολίτης είναι

σε θέση να αποκτήσει είτε εκπαιδευτικές εμπειρίες, είτε επαγγελματικές δεξιότητες που θα συμβαδίζουν με τις ταχύτατα εξελισσόμενες απαιτήσεις και προκλήσεις του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασδεράκη, Φ. (2016). Οι Ευρωπαϊκές Πολιτικές της Γνώσης: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα και Καινοτομία. Στο Ν. Μαραβέγιας, (Επιμ.), Ευρωπαϊκή Ένωση – Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές (σελ. 485-518). Αθήνα: Κριτική.
- Μπρεδήμας Α. & Κυριακόπουλος Γ. (2016). Δίκαιο Διεθνών Οργανισμών. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Νάσκου-Περράκη, Π. Αντωνόπουλος, Κ. & Σαρηγιαννίδης, Μ. (2015). Διεθνείς Οργανισμοί. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκουλα Α.Ε.
- Τσαρδανίδης, Χ. (2017). Η Ευρωπαϊκή Πολιτική Γειτονίας ως Παράγοντας Εξευρωπαϊσμού: Ένας Απολογισμός. Στο Σ. Βέρνυ, Α. Κόντης (Επιμ.), Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση: Οι Πολλαπλές Κρίσεις και οι Προκλήσεις του Μέλλοντος – Δοκίμια προς Τιμή του Παναγιώτη Κ. Ιωακειμίδα (σελ. 721-744). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Διαδικτυακές Πηγές

- https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_97_980 (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/events/forum-on-the-future-of-learning_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)
- https://ec.europa.eu/education/policies/international-cooperation/international-cooperation-and-policy-dialogue_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/education/policies/school/about-school-policy_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/greece/services/contact-points_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/how-is-it-managed_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/organisations_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/overview_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/youth/policy/implementation/dialogue_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/employment-entrepreneurship_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01)) (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=LEGISSUM:xy0022> (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=EN> (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=NL) (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)) (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)) (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016> (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

<https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/competences.html?locale=el> (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://europa.eu/european-union/contact_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_el (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

<https://europedirectkomotini.eu> (ανακτήθηκε, 15/01/2020)

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3.

Παιδαγωγικές μέθοδοι και καινοτομία

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Αναστασία Τσοκαταρίδου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ03,

M.Sc. στην Οικολογία και Προστασία Δασικών Οικοσυστημάτων

Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ

Περίληψη: Η Έρευνα αποσκοπεί σε μία προσπάθεια προσέγγισης της διδασκαλίας των μαθηματικών με παράλληλη διαθεματική εξέταση καταστάσεων της αληθινής ζωής. Σκοπός της είναι να οδηγήσει τους μαθητές στη διασαφήνιση εννοιών, στην αναγνώριση αξιών και να τους ενθαρρύνει στην καλλιέργεια και χρήση κριτικής και δημιουργικής σκέψης που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: αστικό πράσινο, στατιστική επεξεργασία

A. Εισαγωγή

Η προστασία και βιωσιμότητα του Φυσικού Περιβάλλοντος σχετίζεται άμεσα με τις γνώσεις και την παιδεία που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος. Όσο εύκολο είναι να υποστηρίξουμε τη θεωρία πως ο άνθρωπος και η φύση πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη μια ανάπτυξη που καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει το μέλλον και να θέτει σε κίνδυνο τις επόμενες γενιές, τόσο δύσκολο αποδεικνύεται το να βρεθούν οι τρόποι για να εφαρμοστεί αυτή η θεωρία στις καθημερινές ανθρώπινες ενέργειες.

Η περιβαλλοντική γνώση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων και φιλικών συμπεριφορών προς το περιβάλλον. (St. Barr, A.W. Gilg 2007) και όπως κάθε γνώση μπορεί να προέλθει μέσα από την τυπική εκπαίδευση δηλαδή την εκπαίδευση του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον.

Το 2005 η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (UNECE) με την ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ με τη Συνάντηση Υψηλού Επιπέδου των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας (Vilnius 17-18 Μαρτίου Agenda σημεία 5&6) υιοθετούν τη Στρατηγική της UNECE για την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

«Σκοπός της Στρατηγικής της UNECE είναι να ενθαρρύνει τα Κράτη – Μέλη της να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα ήδη υπάρχοντα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλα τα σχετικά μαθήματα, καθώς και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Αυτό θα προσφέρει στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα της Αειφόρου Ανάπτυξης κάνοντας τα περισσότερο άξια και σίγουρα και αυξάνοντας τις ευκαιρίες τους να δράσουν για μια υγιή και παραγωγική ζωή εναρμονισμένη με το φυσικό περιβάλλον και με ενδιαφέρον για τις κοινωνικές αξίες, την ισότητα των φύλων και την πολιτιστική ποικιλότητα.»

B. Ταυτότητα της έρευνας

Στην υλοποίηση της έρευνας συμμετείχαν 48 μαθητές της Β τάξης ΓΕ.Λ Δράμας (2 τμήματα). Πεδίο έρευνας η Στατιστική Β Λυκείου.

Γνωστικό αντικείμενο έρευνας:

Μαθηματικά: Στατιστική, Πληθυσμός, δείγμα, Μεταβλητές, Παρουσίαση στατιστικών δεδομένων, Στατιστικοί πίνακες, Μέτρα θέσης και διασποράς.

Περιβάλλον: Αστικό πράσινο.

B1. Στόχος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια α) να ερευνήσουμε με μαθηματική προσέγγιση την αντιληπτική κατανόηση των μαθητών για συγκεκριμένα περιβαλλοντικά θέματα (π.χ ευαισθητοποίηση) και να αξιολογήσουμε τα θέματα αυτά ως σοβαρή ανησυχία που καθορίζει στάσεις για συγκεκριμένες δράσεις για την αειφόρο ανάπτυξη (π.χ. την ευθύνη) και β) να ανατρέψουμε την πεποίθηση σχετικά με τα μαθηματικά ότι δεν σχετίζονται με τη ζωή τους.

B2. Υλοποίηση της έρευνας

Στους μαθητές δόθηκαν δύο κείμενα προς μελέτη. Για την υλοποίηση της έρευνας οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες.

Αρχές που ακολουθήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση:

- Έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και χρήση ενεργητικών μεθόδων : συζήτηση, αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα
- Μαθητεία σε διαδικασίες πειραματισμού και διερεύνησης
- Αποτελεσματικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή
- Προστιθέμενη αξία με τη χρήση Τ.Π.Ε (συλλογή και επεξεργασία δεδομένων με excel)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Διεξαγωγή έρευνας
- δημιουργία έγκυρου ερωτηματολογίου
- Ορισμός αντιπροσωπευτικού δείγματος
- προσδιορισμός μεταβλητών
- διερεύνηση και ερμηνεία σχέσεων τους με τη χρήση στατιστικής συμπερασματολογίας (συχνότητα, μέση τιμή , διακύμανση, τυπική απόκλιση)

B3. Τα μαθηματικά ως μέσο για την αξιολόγηση κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών θεμάτων

Στις δύο ομάδες δόθηκαν προς μελέτη και επεξεργασία δύο κείμενα:

Κείμενο Α

Οι αστικοί υπαίθριοι χώροι, ως βασικά τμήματα του αστικού ιστού, υιοθέτησαν διάφορους χαρακτηρισμούς και ιδιότητες στη πορεία των χρόνων. Ενδεικτικά, χαρακτηρίστηκαν: «Ελεύθεροι χώροι», «Ανοιχτοί χώροι», «Πράσινοι χώροι». Στις μέρες μας αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια

– τμήματα του αστικού ιστού, καθώς διαμορφώνουν τη ταυτότητα του αστικού τοπίου, συνδέονται με το δομημένο περιβάλλον και παίζουν το ρόλο διόδων μετακίνησης.

Όσον αφορά τους χώρους «αστικού πρασίνου», με ένα πρόχειρο ορισμό εννοούμε τις υπαίθριες περιοχές μέσα και γύρω από μία δομούμενη αστική δομή, όπως χαρακτηριστικά αποτελεί μία πόλη, όπου ενδεχομένως οι περιοχές εκείνες να φέρουν και μία ήπια ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς επίσης και βλάστηση (θάμνους, δένδρα, γρασίδι, ειδικό χόμα, φυτά), διάφορα είδη πανίδας, αισθητικά υδάτινα στοιχεία (λίμνες και ρυάκια), η παρουσία των οποίων επηρεάζει την ποιότητα ζωής, καθώς επίσης τη ποιότητα του αέρα και του νερού της περιοχής. (εφημ. ΒΗΜΑ 13/2/2019)

Κείμενο Β

Το πράσινο συνδέεται άμεσα με την ποιότητα ζωής των κατοίκων μιας πόλης. Ο συνδυασμός παραγόντων όπως η ηλιακή ακτινοβολία, η κίνηση και η θερμοκρασία του αέρα, η υγρασία και οι βροχοπτώσεις ως ένα βαθμό ρυθμίζονται με την ορθή χρήση των φυτών και των κατάλληλων δέντρων και δημιουργούν μικροκλιματολογικές συνθήκες που μπορεί να είναι είτε ευχάριστες είτε δυσάρεστες σε μια πόλη. Για να είναι αποτελεσματικές οι συνέπειες της βλάστησης που μας περιβάλλει και να ενισχύουν την ισορροπία μιας πόλης πρέπει η βλάστηση να έχει τη σωστή αναλογία σε m² ανά κάτοικο. Αυτή προσδιορίζεται στο ελάχιστο ποσοστό 15-20 m² πράσινου που πρέπει να αναλογεί ανά κάτοικο. Επίσης αναμφισβήτητα το αστικό πράσινο βελτιώνει την αρχιτεκτονική και αισθητική όψη της κάθε πόλης και συμβάλλει στην καλή ψυχική και σωματική κατάσταση των κατοίκων της. (DafisS. 2001).

Έπειτα από συζήτηση, παράθεση και αντιπαράθεση απόψεων μεταξύ των ομάδων, οι μαθητές κατέληξαν στην αποσαφήνιση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων :**Συμφώνησαν πως οι πληροφορίες διαμορφώνουν δύο παράγοντες έρευνας για το αστικό περιβάλλον.**

- Ο 1^{ος} παράγοντας εξηγεί τις θετικές επιδράσεις που έχει το αστικό πράσινο (δέντρα και θάμνοι) στην ποιότητα ζωής των κατοίκων και αποτελείται από τις μεταβλητές

X₁ = Η βλάστηση βελτιώνει τη φυσικοχημική σύσταση του αέρα

X₂ = Ως φράκτες συμβάλλουν στη μείωση των θορύβων

X₃ = Επηρεάζουν το μικροκλίμα και δημιουργούν θερμικά άνετους χώρους

X₄ = Αποτελούν καταφύγιο άγριων ζώων ,κυρίως πουλιών

X₅ = Αυξάνουν την αξία των γειτονικών σπιτιών και εδαφών

X₆ = Βελτιώνουν την εικόνα της πόλης γενικότερα

X₇ = Το πράσινο χρώμα των φυτών βοηθάει ανθρώπους να χαλαρώσουν

X₈ = Παίρνουμε από τα αυτά φρούτα , άνθη, ξύλο κλπ

X₉ = Τόπος ανακάλυψης των φυτών και των ζώων για τα παιδιά

X₁₀ = Κάτι άλλο

- Ο 2^{ος} παράγοντας εξηγεί τις αρνητικές επιδράσεις που έχει το αστικό πράσινο με τα προβλήματα που δημιουργούν τα δέντρα και οι θάμνοι και αποτελείται από τις μεταβλητές

X₁ = Γεμίζουν με φύλλα το φθινόπωρο το γύρω χώρο που καταλαμβάνουν

X₂ = Ανασηκώνουν τις πλάκες των πεζοδρομίων

X₃ = Προκαλούν αλλεργίες την εποχή ανθοφορίας τους στους πολίτες

X₄ = Δημιουργούν προβλήματα στο δίκτυο μεταφοράς ηλεκτρισμού

X₅ = Η περιποίησή τους κοστίζει αρκετά χρήματα

X₆ = Μειώνουν την ορατότητα στους οδηγούς των οχημάτων

X₇ = Προκαλούν ζημιές από πτώση δέντρων και σπάσιμο κλαδιών

X₈ = Κάτι άλλο

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες με τη χρήση της Στατιστικής διεξάγοντας έρευνα ως προς την αξιολόγηση τους με δείγμα μαθητές των Λυκείων του Ν. Δράμας. Η ανατροφοδότηση που τους ζητήθηκε είναι, οι μαθητές να κρίνουν τους χώρους πρασίνου στην αυλή του σχολείου τους. Για την υλοποίηση της έρευνας, με την καθοδήγησή μου συντάχθηκε ερωτηματολόγιο που έπρεπε να διανεμηθεί προς συμπλήρωση.

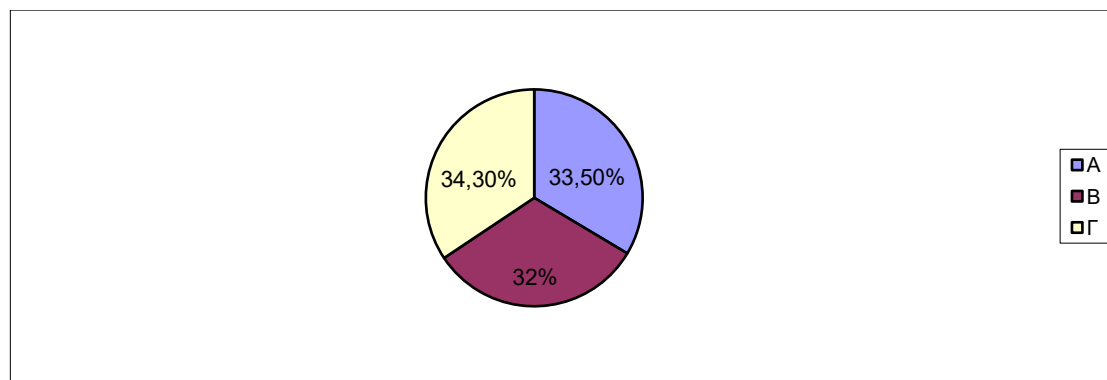
Οι μαθητές δούλεψαν σε 8 ομάδες εργασίας συγκεντρώθηκαν 466 (σύνολο μαθητών 2189) απαντήσεις μαθητών από ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ από όλο το Ν Δράμας που αποτέλεσε το μέγεθος του δείγματος. Η δημιουργία, η διανομή προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η στατιστική επεξεργασία της έρευνας και εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε από τους ίδιους με τη δική μου επίβλεψη και υποστήριξη.

B 3.1 Σχέδιο υλοποίησης της έρευνας των μαθητών

Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

- ▣ Στην αρχή του ερωτηματολογίου δηλώνεται ο φορέας πραγματοποίησης της έρευνας που είναι η ομάδα των μαθητών της Β Λυκείου και το ΓΕ.Λ και δηλώνεται ονομαστικά ο επιβλέπων καθηγητής της έρευνας. Ακολουθεί ο σκοπός της έρευνας η διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς και τη μελέτη της έρευνας.
- ▣ Επιλέχτηκε ο τύπος των κλειστών ερωτήσεων και περιλαμβάνει δημογραφικά χαρακτηριστικά (ποιοτικές μεταβλητές)
- ▣ Για το βαθμό αξιολόγησης των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε 10-βάθμια ισοδιαστημική κλίμακα όπου (1) = «Ασήμαντο» και (10) = «Σημαντικό»
- ▣ Για την αξιολόγηση των πράσινων χώρων στην αυλή του σχολείου τους χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα χαρακτηρισμού : Πολύ Καλοί, Καλοί, Μέτριοι, Κακοί, Πολύ Κακοί
- ▣ Για την ικανοποίηση τους από την έκταση που καταλαμβάνουν χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα χαρακτηρισμού : Απόλυτα Ικανοποιημένος, Πολύ Ικανοποιημένος, Ικανοποιημένος, Λίγο Ικανοποιημένος, Καθόλου Ικανοποιημένος

B 3.2 Αποτελέσματα της έρευνας των μαθητών



Σχήμα 1. Ποσοστά των 466 μαθητών ανά τάξη Α κλπ.' τάξη λυκείου, Β κλπ.' τάξη, Γ κλπ.' τάξη

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΩΝ ΔΕΝΤΡΩΝ ΚΑΙ ΘΑΜΝΩΝ ΣΤΙΣ ΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΟΥ Ν. ΔΡΑΜΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥΣ.

Μεταβλητή	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Η βλάστηση βελτιώνει τη φυσικοχημική σύσταση του αέρα	457	7,60	2,709
Ως φράκτες συμβάλλουν στη μείωση των θορύβων	458	5,55	2,756
Επηρεάζουν το μικροκλίμα και δημιουργούν θερμικά άνετους χώρους	459	6,35	2,578
Αποτελούν καταφύγιο άγριων ζώων, κυρίως πουλιών	458	6,98	2,746
Αυξάνουν την αξία των γειτονικών σπιτιών και εδαφών	456	5,86	2,743
Βελτιώνουν την εικόνα της πόλης γενικότερα	462	7,99	2,375
Το πράσινο χρώμα των φυτών βοηθάει ανθρώπους να χαλαρώσουν	461	7,48	2,633
Παίρνουμε από τα αυτά φρούτα, άνθη, ξύλο κλπ	461	7,40	2,825
Τόπος ανακάλυψης των φυτών και των ζώων για τα παιδιά	456	6,98	2,747
Κάτι άλλο	67	6,70	3,794

Πίνακας 1 Αξιολόγηση των λειτουργιών των δέντρων και των θάμνων

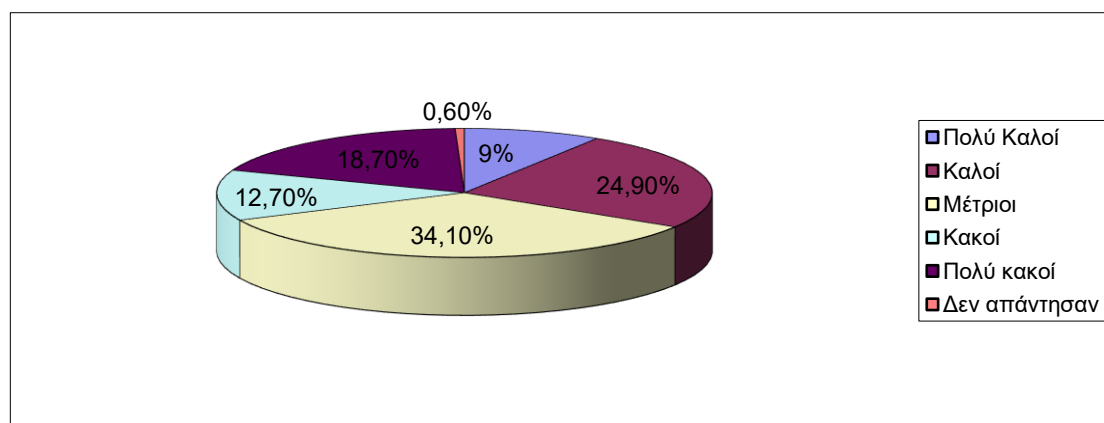
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ ΚΑΙ ΟΙ ΘΑΜΝΟΙ ΣΤΙΣ ΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΟΥ Ν. ΔΡΑΜΑΣ

Μεταβλητή	N	Μέσος όρος	Τυπικό σφάλμα

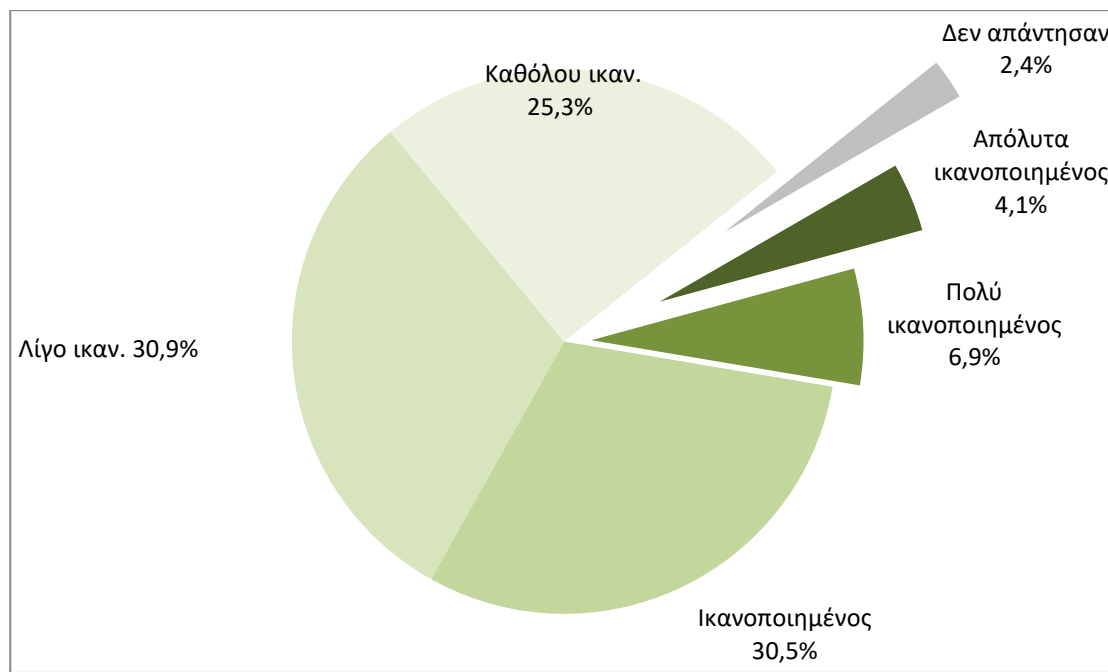
Γεμίζουν με φύλλα το φθινόπωρο το γύρω χώρο που καταλαμβάνουν	456	4,90	3,022
ανασηκώνουν τις πλάκες των πεζοδρομίων	455	5,14	2,824
Προκαλούν αλλεργίες την εποχή ανθοφορίας τους στους πολίτες	458	6,00	2,751
Δημιουργούν προβλήματα στο δίκτυο μεταφοράς ηλεκτρισμού	455	4,84	2,791
Η περιποίησή τους κοστίζει αρκετά χρήματα	457	4,72	2,833
Μειώνουν την ορατότητα στους οδηγούς των οχημάτων	453	5,30	3,048
Προκαλούν ζημιές από πτώση δέντρων και σπάσιμο κλαδιών	455	6,04	2,948
κάτι άλλο	52	6,02	3,263

Πίνακας 2 Αξιολόγηση των λειτουργιών των προβλημάτων που δημιουργούν τα δέντρα και οι θάμνοι

Παρουσίαση σχετικών συχνοτήτων αξιολόγησης του χώρου πρασίνου στα σχολεία



Η ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΡΑΣΙΝΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Ποσοστό ικανοποίησης



Γ. Αποτελέσματα- συζήτηση

Γ1.1 Αποτελέσματα - συζήτηση της έρευνας για το αστικό πράσινο

Η λειτουργία των θάμνων και των δέντρων που θεωρήθηκε από 462 μαθητές ως **η πιο σημαντική** με την υψηλότερη μέση τιμή 7,99 και διασπορά γύρω από αυτή 2,375 **είναι ότι βελτιώνουν την εικόνα της πόλης**. Τα δέντρα και οι θάμνοι αποτελούν φυσικά στολίδια στα σκληρά δομικά χαρακτηριστικά των οικημάτων και δημιουργούν μια ενότητα και αισθητική αρμονία στο αστικό τοπίο. Ακολουθούν η λειτουργία ότι **η βλάστηση βελτιώνει τη φυσικοχημική σύσταση του αέρα** που τη στηρίζουν 457 μαθητές με μέση τιμή αξιολόγησης 7,60 ενισχύοντας την παγιωμένη άποψη των ανθρώπων που συνδυάζει την καθαρή ατμόσφαιρα με την ύπαρξη πράσινου.

Πρέπει να **επισημάνουμε** ο Ν. Δράμας δεν αντιμετωπίζει προβλήματα ατμοσφαιρικής ρύπανσης και ως εκ τούτου η άποψη ότι βελτιώνουν τη φυσικοχημική σύσταση του αέρα πρέπει να θεωρηθεί ως κοινή αποδοχή όλων των ανθρώπων πως το πράσινο συνδέεται με την καθαρή ατμόσφαιρα. Στα περισσότερα αστικά κέντρα η έλλειψη πράσινου είναι έντονη. Ειδικά για τις πράσινες ζώνες και τους χώρους πρασίνου που υπάρχουν στις πόλεις παρατηρείται πως έχουν παραμεληθεί σημαντικά. Υπεύθυνοι γι' αυτό (Gomez et. al. 2001) θεωρήθηκαν η εκρηκτική αστική ανάπτυξη, η κερδοσκοπία της γης και η εφαρμογή του μοντέρνου ρεύματος στην οικοδόμηση που έδινε λίγη σημασία στο πράσινο. Πρέπει οι αρμόδιοι και όλοι όσοι ασχολούνται με την πολεοδομία να συνειδητοποιήσουν και να επιδιώξουν με τα έργα τους την μεγάλη αισθητική βελτίωση που μπορούν να προσφέρουν τα δέντρα και οι θάμνοι στην εικόνα της πόλης και να δημιουργήσουν πιο ανθρώπινες αστικές περιοχές, περιοχές που θα χαρίζουν στους κατοίκους συναισθήματα όπως γαλήνη, ηρεμία, ψυχική «χαλάρωση».

Τη μικρότερη αξιολόγηση ως προς τη σημαντικότητα είχαν οι λειτουργίες πως **οι θάμνοι και τα δέντρα αυξάνουν την αξία της γης** με μέσο όρο 5,86 και 456 απαντήσεις (λογικό γιατί ως μαθητές

δεν ενδιαφέρονται να αγοράσουν γη!...) και ότι ως φράκτες συμβάλλουν στη μείωση των **θορύβων** με Μ.Ο. 5,55 και 458 απαντήσεις.

Τα δέντρα και οι θάμνοι επιδρούν θετικά στη μείωση της ηχορρύπανσης που ίσως όμως σε περιοχές όπως ο Ν.Δράμας το πρόβλημα της ηχορύπανσης να μην είναι έντονο όσο στα μεγάλα αστικά κέντρα και γι’ αυτό οι κάτοικοί τους δεν έχουν επαρκή στοιχεία που θα τους οδηγούσαν σε σημαντικότερη αξιολόγηση αυτής της λειτουργίας.

Επίσης 455 μαθητές αξιολόγησαν ως **πιο σημαντικό πρόβλημα**, με μέση τιμή αξιολόγησης, 6,04 **τις ζημιές από πτώση δέντρων και κλαδιών** και ως **το λιγότερο σημαντικό πρόβλημα** που δημιουργούν τα δέντρα και οι θάμνοι αξιολογείται από 457 μαθητές **το κόστος περιποίησης τους** με Μ.Ο. 4,72.

Κατά κύριο λόγο ακατάλληλα δασοπονικά είδη για το αστικό περιβάλλον όπως δέντρα που είναι επιρρεπή σε ανέμους όταν επιλέγονται μπορούν να προκαλέσουν υλικές ζημιές από το σπάσιμο των κλαδιών τους ή ακόμη ατυχήματα και τραυματισμούς. Παρόλο που το κόστος περιποίησης τους αξιολογήθηκε ως το λιγότερο σημαντικό πρόβλημα δεν παύει να αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο στην επιλογή των κατάλληλων δέντρων ώστε να γίνεται σωστά η περιποίησή και η συντήρησή τους με όσο το δυνατό μικρότερη οικονομική επιβάρυνση στους δήμους.

Γ1.2 Αποτελέσματα - συζήτηση της έρευνας για τη διδασκαλία των μαθηματικών

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η διδασκαλία των μαθηματικών αντικειμένων «Παρουσίαση στατιστικών δεδομένων, μέτρα θέσης και διασποράς» έγινε κατανοητή και προσιτή για τους μαθητές γιατί τα μαθηματικά συνδέθηκαν με απλά ζητήματα της πραγματικής ζωής. Παραδοχή από όλους τους μαθητές.

Όπως δήλωσαν κάποιοι μαθητές, τα μαθηματικά σύμβολα και οι τύποι πήραν «σάρκα και οστά» όταν ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα των όσων αντιπροσώπευαν.

Οι μαθητές έμαθαν πως να μαθηματικοποιούν τις πληροφορίες ενός κειμένου.

Έμαθαν να ερευνούν, να αναλύουν, να θέτουν ερωτήσεις και να εργάζονται ομαδικά παίζοντας πρόθυμα το ρόλο του ερευνητή – αναλυτή δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον καθώς ανακάλυπταν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που έθεσαν.

Δ. Συμπεράσματα

- ▣ Η αξιολόγηση των μαθητών ως προς τη γνώση τους σε βασικές περιβαλλοντικές έννοιες, που σχετίζονται με γενικά θέματα και ως προς τη στάση τους σε θέματα ευθύνης γύρω από ανθρώπινες επιλογές και πράξεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον σχετικά με την καθημερινή ζωή τους και την τοπική κοινωνία, κρίθηκε επαρκής συμφωνώντας στην πλειοψηφία τους με κατεστημένους ρυθμιστικούς κανόνες για περιβαλλοντικά θέματα.
- ▣ Τα μαθηματικά είναι το «εργαλείο» που μπορεί να μεταμορφώσει μία κατάσταση του πραγματικού κόσμου σε μία αρκετά κατανοητή κατάσταση, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να εφαρμόσουν κάποια μαθηματική επεξεργασία σε αυτή και να λύσουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που προκύπτει ή να καταλήξουν σε

συμπεράσματα επιθυμητά ή όχι από αυτή την κατάσταση ή να εξηγήσουν τις υποκείμενες αιτίες σε μία κατάσταση.

" Διδάσκοντας τον πραγματικό κόσμο μέσω των μαθηματικών, μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές να αλλάξουν την προοπτική τους για τα μαθηματικά"(Gutstein, 2003)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barr St. , Gilg An. W. A: Conceptual frame work for understanding and analyzing attitudes towards Environmental behavior. 7/12/2007
- Dafis S. 2001 “Cities’ Forestry “ Art of text Publications , Thessaloniki
- Ντάφης Σπ.Α.: Δασική Οικολογία (1986) Εκδόσεις Γιαχούδη
- Gutstein, E.(2003): Teaching and Learning Mathematics for Social Justice in an Urban, Latino School. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 34, No. 1, 37 –73
- Karanikola P, E. Rantzoudi, S.Tampakis “Evaluation of the problems created by trees and bushes to the urban environment” *Journal of Environmental Protection and Ecology* 9, No 3, p.p 698-709 (2008)
- Φλογαΐτη Ε :(2006) Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- Καραγεώργος Λ. Δημήτριος :Στατιστική Περιγραφική και Επαγωγική προσέγγιση εκδ.Σαββάλας 2001
- Δαμιανού Χ.Χ., Παπαδάτου Ν.Δ., Χαραλαμπίδη Χ.Α Εισαγωγή στις Πιθανότητες και τη Στατιστική εκδ. Συμμετρία 2010

ΜΕΤΡΗΣΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΠΛΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑ-ΦΙΚΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑΚΟΡΥΦΟΥ ΓΝΩΜΟΝΑ ΚΑΙ ΗΛΙΑΚΟΥ ΡΟΛΟΓΙΟΥ

Παναγιώτης Παζούλης, Υπεύθυνος Ε.Κ.Φ.Ε Δράμας

**Γεώργιος Καραόγλου, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών
ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ**

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μία υπαίθρια πειραματική διδασκαλία που γίνεται με απλά υλικά καθημερινής χρήσης και καθοδηγείται από φύλλο εργασίας. Με τη χρήση κατακόρυφου γνώμονα, ηλιακού ρολογιού, ρολογιού και υποδεκάμετρου μετρούμε το γεωγραφικό πλάτος και μήκος ενός τόπου. Την στιγμή της αληθούς μεσημβρίας του τόπου μετρούμε το ύψος του κατακόρυφου γνώμονα και το μήκος της σκιάς του. Από τις μετρήσεις αυτές υπολογίζουμε το ύψος του ήλιου και σε συνδυασμό με την απόκλιση του ήλιου υπολογίζουμε το γεωγραφικό πλάτος του τόπου. Το γεωγραφικό μήκος του τόπου το υπολογίζουμε από τη σύγκριση της αληθούς ηλιακής ώρας του τόπου (ένδειξη του ηλιακού ρολογιού) με την αληθή ηλιακή ώρα του μεσημβρινού που περνά από το Greenwich.

ΟΡΙΣΜΟΙ, ΕΝΝΟΙΕΣ, ΜΕΓΕΘΗ

Γεωγραφικές συντεταγμένες

Για να προσδιορίσουμε τη θέση ενός σημείου πάνω στην επιφάνεια της Γης χρησιμοποιούμε τις γεωγραφικές συντεταγμένες, το γεωγραφικό πλάτος φ και το γεωγραφικό μήκος λ .

Γεωγραφικό Πλάτος, φ

Το γεωγραφικό πλάτος φ ενός τόπου ορίζεται η γωνία που σχηματίζει η κατακόρυφος του τόπου, η οποία περνά από το κέντρο της Γης, με τον ισημερινό. Το γεωγραφικό πλάτος μετριέται σε μοίρες και για το βόρειο ημισφαίριο παίρνει θετικές τιμές από 0° έως $+90^\circ$, ενώ για το νότιο ημισφαίριο παίρνει αρνητικές τιμές από 0° έως -90° .

Γεωγραφικό Μήκος, λ

Το γεωγραφικό μήκος λ ενός τόπου ορίζεται ως η διέδρη γωνία μεταξύ του τοπικού μεσημβρινού του τόπου και του μεσημβρινού του Greenwich. Το γεωγραφικό πλάτος μετριέται σε μοίρες, για το δυτικό ημισφαίριο παίρνει θετικές τιμές από 0° έως $+180^\circ$, ενώ για το ανατολικό ημισφαίριο αρνητικές τιμές από 0° έως -180° . Επίσης, μπορεί να μετρηθεί και σε ώρες με υποδιαίρεσεις τα λεπτά (min) και τα δευτερόλεπτα (second) αρκεί να σκεφτούμε την αναλογία: ένας κύκλος αντιστοιχεί σε 360° ή 24 h.

Το ύψος ενός αστέρα, ν

Το ύψος του αστέρα το μετρούμε πάνω στον μέγιστο κύκλο που ορίζεται από το ζενίθ, τον αστέρα και το ναδίρ, και είναι η γωνιώδης απόσταση του αστέρα από τον ορίζοντα του τόπου. Παίρνει

θετικές τιμές από 0° έως $+90^\circ$ όταν ο αστέρας είναι πάνω από τον ορίζοντα και αρνητικές τιμές όταν ο αστέρας είναι κάτω από τον ορίζοντα.

Απόκλιση δ ενός αστέρα

Η απόκλιση δ ενός αστέρα είναι η μία από τις ισημερινές συντεταγμένες του αστέρα η άλλη είναι η ορθή αναφορά. Ορίζεται ως η γωνιώδης απόσταση του αστέρα από τον ισημερινό. Για το βόρειο ουράνιο ημισφαίριο παίρνει θετικές τιμές από 0 έως 90° ενώ για το νότιο ουράνιο ημισφαίριο οι τιμές είναι αρνητικές.

Αληθής ηλιακός χρόνος, A

Ο αληθής ηλιακός χρόνος ενός τόπου είναι η ένδειξη ενός ηλιακού ρολογιού.

Μέσος ηλιακός χρόνος, M

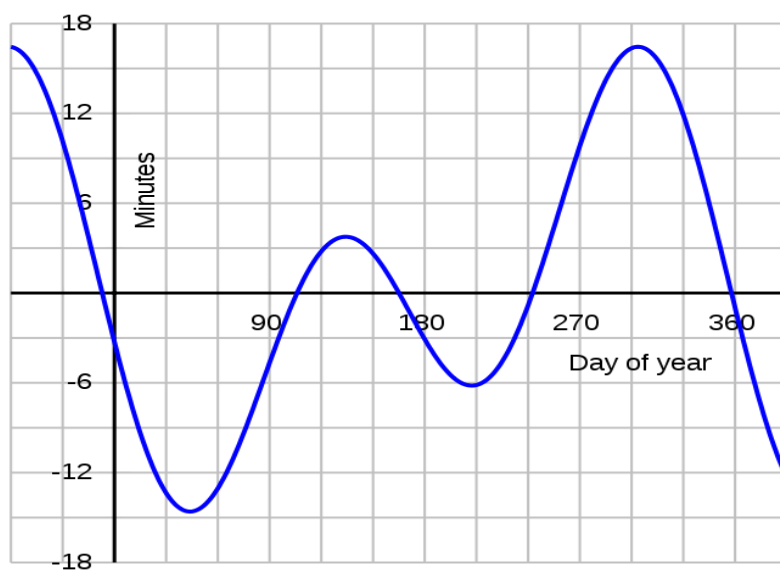
Ο μέσος ηλιακός χρόνος ενός τόπου συσχετίζεται με τον μέσο ήλιο (meansun) που είναι ένα νοητό σημείο πάνω στον ισημερινό, το οποίο κινείται με σταθερή ταχύτητα και συμπληρώνει μία πλήρη περιφορά στον ίδιο χρόνο που χρειάζεται ο αληθινός Ήλιος να διαγράψει την εκλειπτική. Ο μέσος ηλιακός χρόνος ρέει με σταθερό ρυθμό σε αντίθεση με τον αληθή ηλιακό χρόνο που έχει διακυμάνσεις εξαιτίας της ελλειπτικής τροχιάς της γης γύρω από τον ήλιο και της κίνησης του ήλιου πάνω στην εκλειπτική.

Η εξίσωση του χρόνου

Η διαφορά του μέσου ηλιακού χρόνου M από τον αληθή ηλιακό χρόνο A σε έναν τόπο ονομάζεται εξίσωση του χρόνου (time equation) και συμβολίζεται με το γράμμα ε και ορίζεται:

$$\varepsilon = A - M$$

Η εξίσωση του χρόνου αυξομειώνεται κατά τη διάρκεια του έτους για τους λόγους που η αληθής ηλιακή ημέρα δεν έχει σταθερή διάρκεια. Η μεταβολή της εξίσωσης του χρόνου μπορεί να παρασταθεί με ένα διάγραμμα όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Ο κατακόρυφος γνώμονας

Ο κατακόρυφος γνώμονας είναι το γνωστότερο, αρχαιότερο και απλούστερο αστρονομικό όργανο. Έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα για τη χάραξη της μεσημβρινής γραμμής ενός τόπου, τη μέτρηση του

γεωγραφικού πλάτους, τη μέτρηση της περιφέρειας της Γης, τη μέτρηση της λόξωσης της εκλειπτικής, τη μέτρηση των οριζόντιων συντεταγμένων του Ήλιου, την εύρεση των ισημεριών και των ηλιοστασίων, τη διάρκεια των εποχών, την κατασκευή ηλιακών ημερολογίων, την κατασκευή ηλιακών ρολογιών και σε πολλές άλλες χρήσεις. Αποτελείται από έναν κατακόρυφο στύλο.

Το αναλημματικό ηλιακό ρολόι

Το αναλημματικό ηλιακό ρολόι έχει τον γνώμονά του κατακόρυφο, μετακινούμενο ανάλογα με την ημερομηνία, το διάγραμμα των ωρών είναι οριζόντιο, δεν υπάρχουν γραμμές των ωρών όπως στα άλλα ηλιακά ρολόγια, αλλά οι ώρες τοποθετούνται ως σημεία στην περιφέρεια μίας έλλειψης. Το αναλημματικό ηλιακό ρολόι είναι ο πλέον κατάλληλος τύπος ηλιακού ρολογιού για να υλοποιηθεί στην αυλή ενός σχολείου μιας και το οριζόντιο διάγραμμα των ωρών μπορεί να σχεδιαστεί στο οριζόντιο δάπεδο της αυλής και τον ρόλο του κατακόρυφου μετακινούμενου γνώμονα να παίζει κάποιος μαθητής.

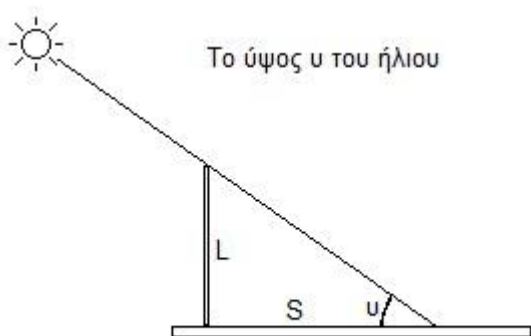
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Μέτρηση Γεωγραφικού πλάτους

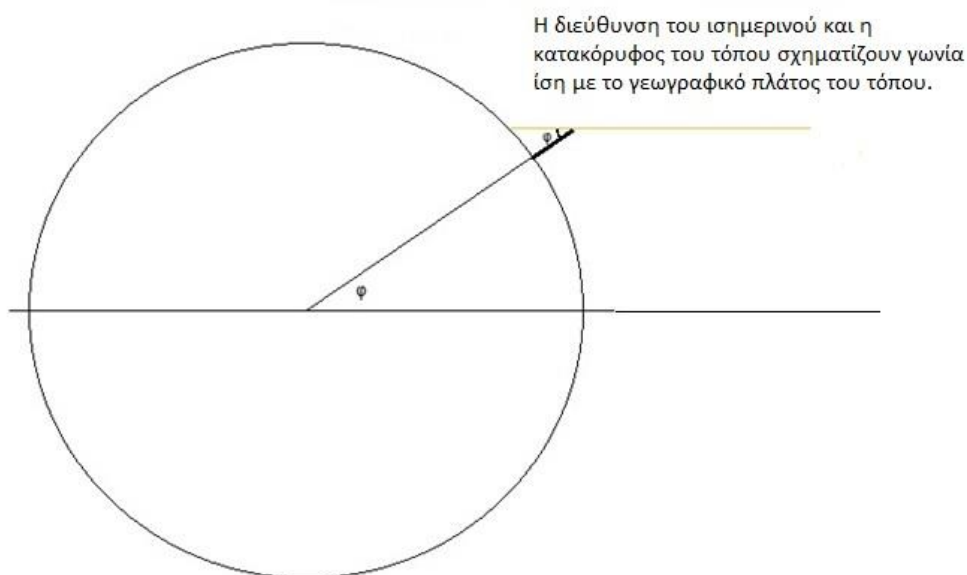
Η μέτρηση του γεωγραφικού πλάτους θα γίνει τη στιγμή της αληθούς μεσημβρίας του τόπου, τη στιγμή δηλαδή που το ηλιακό ρολόι θα δείχνει 12:00. Ο ήλιος εκείνη τη στιγμή θα βρίσκεται στο μεσημβρινό του τόπου στο ψηλότερο σημείο κατά την ημερήσια τροχιά του στον ουρανό. Η πρώτη μέτρηση που θα κάνουμε είναι το ύψος του ήλιου εκείνη τη χρονική στιγμή.

Το ύψος υ του ήλιου μπορεί να μετρηθεί με κατακόρυφο γνώμονα. Αν L είναι το μήκος του κατακόρυφου γνώμονα και S το μήκος της σκιά του, τότε το ύψος υ του Ήλιου, όπως φαίνεται στην εικόνα, δίνεται από τη σχέση:

$$\varepsilon\phi\upsilon = \frac{L}{S}$$



Η διεύθυνση του ισημερινού με την κατακόρυφο του τόπου σχηματίζει γωνία ίση με το γεωγραφικό πλάτος του τόπου ως εντός εναλλάξ όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.

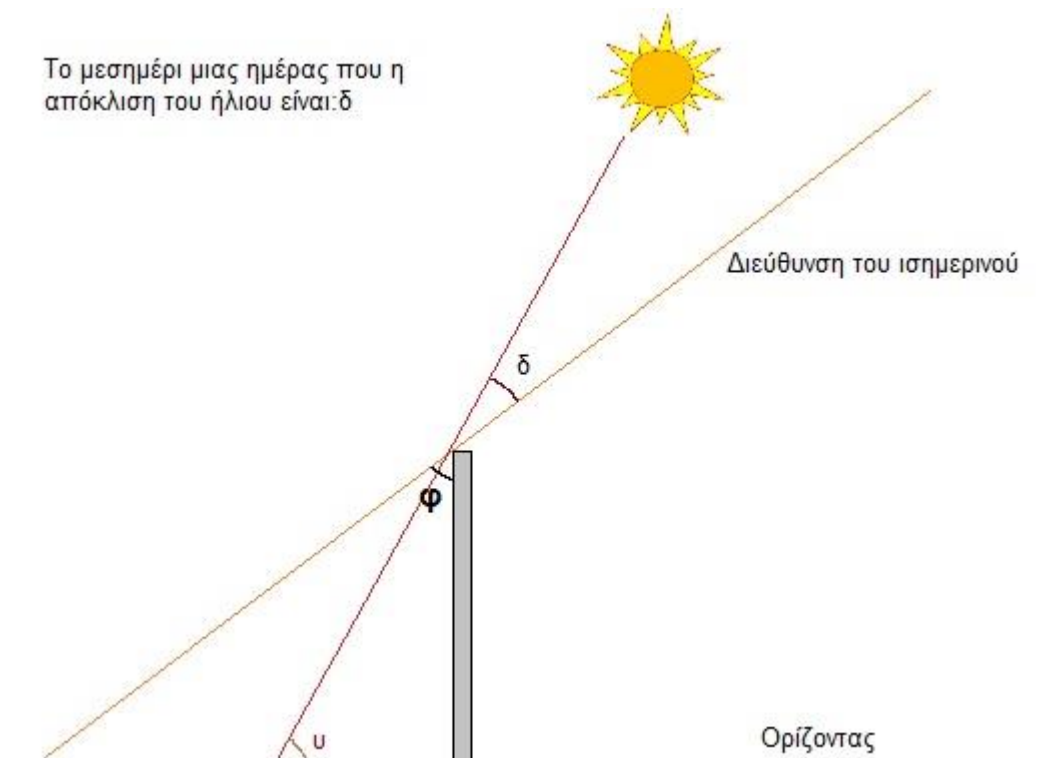


Στη συνέχεια θα χρειαστούμε την απόκλιση δ του ήλιου που θα την βρούμε σε βιβλία αστρονομίας. Το μεσημέρι μίας τυχαίας ημέρας ο Ήλιος σχηματίζει με τη διεύθυνση του ισημερινού γωνία ίση με την απόκλισή του δ . Από το ορθογώνιο τρίγωνο που σχηματίζει ο κατακόρυφος γνώμονας και η σκιά του παίρνουμε μία σχέση που συνδέει το ύψος του Ήλιου, την απόκλισή του δ και το γεωγραφικό πλάτος ϕ του τόπου, όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.

$$\phi - \delta + \upsilon = 90$$

Στην παραπάνω σχέση η απόκλιση του Ήλιου παίρνει θετικές τιμές την άνοιξη και το καλοκαίρι με μέγιστη τιμή $23^\circ 26'$ κατά το θερινό ηλιοστάσιο, ενώ το φθινόπωρο και το χειμώνα παίρνει αρνητικές τιμές με ελάχιστη τιμή $-23^\circ 26'$ κατά το χειμερινό ηλιοστάσιο. Επιλύουμε τη σχέση ως προς ϕ και υπολογίζουμε το γεωγραφικό πλάτος του τόπου

$$\phi = 90 + \delta - \upsilon$$



Μέτρηση Γεωγραφικού Μήκους

Η μέτρηση του γεωγραφικού μήκους λ ενός τόπου απαιτεί τη χρήση ρολογιού με τον Παγκόσμιο χρόνο UT. Ο Παγκόσμιος χρόνος είναι ο μέσος ηλιακός χρόνος του κεντρικού μεσημβρινού που περνά από το Greenwich. Η Ώρα Ελλάδος και ο Παγκόσμιος χρόνος συνδέονται με τη σχέση:

$$\Omega\text{ραΕλλάδος} = UT + 2h \Leftrightarrow UT = \Omega\text{ραΕλλάδος} - 2h$$

Ρυθμίζουμε το ρολόι μας ώστε να δείχνει τον Παγκόσμιο Χρόνο (UT) που είναι ο μέσος ηλιακός χρόνος του τόπου. Αυτό γίνεται γυρίζοντας το ρολόι μας 2 ώρες. Παρακολουθούμε τη σκιά του κατακόρυφου γνώμονα και καταγράφουμε την ένδειξη του ρολογιού, που δείχνει τον Παγκόσμιο χρόνο, τη στιγμή που η σκιά του γνώμονα πέφτει πάνω στην μεσημβρινή γραμμή. Μετατρέπουμε τον Παγκόσμιο χρόνο (UT) σε αληθή ηλιακό χρόνο A_0 του κεντρικού μεσημβρινού από τη σχέση της εξίσωσης χρόνου:

$$\varepsilon = A_0 - UT \Leftrightarrow A_0 = \varepsilon + UT$$

Επομένως, τη στιγμή που ο τόπος μας έχει αληθή μεσημβρία δηλαδή ο αληθής ηλιακός χρόνος του τόπου μας είναι 12:00 ο αληθής ηλιακός χρόνος του κεντρικού μεσημβρινού είναι A_0 . Οπότε το γεωγραφικό μήκος λ του τόπου είναι:

$$\lambda = A_0 - 12:00$$

Αν ο τόπος είναι στο ανατολικό ημισφαίριο, όπως η Ελλάδα, το γεωγραφικό μήκος θα είναι αρνητικό, ενώ στο δυτικό ημισφαίριο θα είναι θετικό. Με την τελευταία σχέση το γεωγραφικό μήκος θα εκφραστεί σε ώρες. Μπορούμε να το μετατρέψουμε σε μοίρες εάν σκεφτούμε την αναλογία ότι 360° αντιστοιχούν σε 24 ώρες.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ – ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

A. Μέτρηση Γεωγραφικού Πλάτους

Όργανα

Κατακόρυφος γνώμονας, μετροταινία, ηλιακό ρολόι, νήμα της στάθμης.

Μετρούμε το μήκος L του κατακόρυφου γνώμονα και τον στερεώνουμε κατακόρυφα με τη βοήθεια του νήματος της στάθμης. Τη στιγμή της αληθούς μεσημβρίας, τη στιγμή που το ηλιακό ρολόι θα δείχνει 12:00, μετράμε το μήκος S της σκιάς.

Μήκος κατακόρυφου Γνώμονα $L(\text{cm})$	
Μήκος σκιάς $S(\text{cm})$	

Υπολογίζουμε το ύψος του ήλιου από τη σχέση: $\varepsilon\phi\upsilon = \frac{L}{S}$

Ύψος ήλιου $\upsilon =$

Βρίσκουμε την απόκλιση δ του ήλιου από τον πίνακα στο παράρτημα

Απόκλιση ήλιου: $\delta =$

Υπολογίζουμε το γεωγραφικό πλάτος από τη σχέση: $\phi = 90 + \delta - \upsilon$

Γεωγραφικό Πλάτος : $\phi =$

B. Μέτρηση Γεωγραφικού Μήκους

Όργανα

Ρολόι που να δείχνει τον Παγκόσμιο χρόνο, ηλιακό ρολόι

Την στιγμή της αληθούς μεσημβρίας, όταν το ηλιακό ρολόι θα δείχνει 12:00, καταγράφουμε το παγκόσμιο χρόνο που είναι ο μέσος χρόνος του αστεροσκοπείου του Greenwich και τον μετατρέπουμε σε αληθή ηλιακό χρόνο με τη βοήθεια της εξίσωσης:

$$\varepsilon = A_o - UT$$

Παγκόσμιος χρόνος	UT=
Εξίσωση χρόνου	$\varepsilon =$
Αληθής ηλιακός χρόνος του Greenwich	$A_o =$

Το γεωγραφικό μήκος του τόπου μετρημένο σε ώρες (h) υπολογίζεται από τη σχέση:

$$\lambda = A_o - 12:00$$

Για να μετατρέψουμε το αποτέλεσμα σε μοίρες αρκεί να πολλαπλασιάσουμε με το 15.

Γεωγραφικό πλάτος λ σε ώρες	$\lambda =$
Γεωγραφικό πλάτος λ σε μοίρες	$\lambda =$

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Karttunen, H., Kroger, P., Oja, H., Poutanen, M., & Donner, K. (2007). *Fundamental astronomy*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mayall, N., & Mayall, M. (2000). *Sundials, their construction and use*. Mineola, New York: Dover Publication.
- Ridpath, I., & Tirion, W. (2009). *The monthly sky guide*. Cambridge: Cambridge university press.
- Sangwin, C., & Budd, C. (2000, June 1). *Analemmatic sundials*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2019, από Analemmatic sundials: <http://plus.maths.org/content/analemmatic-sundials-how-build-one-and-why-they-work>
- Savoie, D. (2009). *Sundials Design Construction and Use*. Berlin Heidelberg New York: Springer - Praxis Publications.
- Αυγολούπης, Σ., & Σεραδάκης, Ι. (2010). *Παρατηρησιακή αστρονομία*. Θεσσαλονίκη: Πλανητάριο Θεσσαλονίκης.
- Γαβρίλης, Κ., Μεταξά, Μ., Νιάρχος, Π., & Παπαμιχάλης, Κ. (1998). *Στοιχεία αστρονομίας και διαστημικής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Θεοδοσίου, Σ., & Δανέζης, Μ. (1995). *Η οδύσσεια των ημερολογίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Θεοδοσίου, Σ., & Δανέζης, Μ. (1996). *Μετρώντας τον άχρονο χρόνο*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Θεοδοσίου, Σ., & Δανέζης, Μ. (1999). *Το Σύμπαν που Αγάπησα*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Κουμαράς, Π. (2000). *Πειράματα φυσικών επιστημών με υλικά καθημερινής χρήσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παζούλης Π. (2013). *Αστρονομικές παρατηρήσεις και μετρήσεις με απλά όργανα και υλικά καθημερινής χρήσης*. Πάτρα ΕΑΠ
- Παζούλης, Π. (2012). *Η μέτρηση της περιφέρειας της Γης από τον Ερατοσθένη. 1 Πανελλήνιο συνέδριο της ΕΕΦ Παράρτημα Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ειρήνη Δινάκη

Περίληψη

Η εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα ερευνητικό πεδίο, στο οποίο καταγράφονται και δοκιμάζονται διαφορετικές θεωρίες και πρακτικές, με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτούς τους μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία καινοτόμο πρακτική που εξασφαλίζει απτά αποτελέσματα στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ. Ειδικά για την διδασκαλία των Μαθηματικών σε μαθητές με ΕΜΔ, έχουν εκπονηθεί ποικίλες στρατηγικές, καθιστώντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία την πρότυπη έκφραση διδακτικής μεθοδολογίας στις μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Η διδασκαλία των Μαθηματικών αποτελούσε ανέκαθεν ένα απαιτητικό πεδίο της διδακτικής στην Γενική Εκπαίδευση διεθνώς, πολλώ δε μάλλον στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι και αποτελούν το μεγαλύτερο κομμάτι των μαθητών που χρειάζονται Ειδική εκπαίδευση και φοιτούν στην Γενική τάξη. Στατιστικά το 49% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περνά πάνω από το 80% της σχολικής του μέρας στην γενική τάξη. (DeSimone&Parmar, 2006)

Συχνά, όταν γίνεται λόγος για ΕΜΔ στα Μαθηματικά, προκύπτει μια ταύτιση με τον όρο της «δυσαριθμησίας», όπως την όρισε ο Cohn το 1961 και εξ αρχής αναζητήθηκαν οι βιολογικοί παράγοντες που την προκαλούν, για αυτό άλλωστε, επήλθε και ο διαχωρισμός της σε *επίκτητη* και *αναπτυξιακή*. Ο Kosc το 1974 κατέγραψε έξι επιμέρους τύπους δυσαριθμησίας: *λεκτική, πρακτογνωστική, λεξιλογική, γραφολογική δυσαριθμησία, ιδεογνωστική, λειτουργική*.

Έχοντας σαν βάση τα μοντέλα των Cohn και Kosc, πολλοί επιστήμονες επιχείρησαν να μελετήσουν την δυσαριθμησία. Αυτό που φαίνεται να απασχολεί διαχρονικά τους ερευνητές και αποτυπώνεται και βιβλιογραφικά, είναι η αναζήτηση των αιτιών της δυσαριθμησίας και των μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά. Η βασική διχογνωμία έγκειται στο αν η δυσκολία στα μαθηματικά οφείλεται στην βλάβη ενός αριθμοκεντρικού πυρήνα που καθορίζει την επάρκεια ή στην συνδυαστική επίδραση πολλών βλαβών στο γενικότερο γνωστικό σύστημα. (Mammarella et al., 2013)

Εύλογα ερωτήματα προκύπτουν στους μελετητές των μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά σχετικά με το ποιες κατηγορίες δύνανται να περιληφθούν στον όρο. Ορισμένες κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων των Μαθηματικών στις οποίες η χαμηλή επίδοση μπορεί να εκληφθεί ως μαθησιακή δυσκολία είναι η ευχέρεια και η επιδεξιότητα με τους αριθμητικούς συνδυασμούς (π.χ. $7-4=3$), η ικανότητα και η ωριμότητα στην χρήση στρατηγικών μέτρησης και αρίθμησης αλλά και η κατανόηση της έννοιας του αριθμού. Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά της ορθής κατανόησης των αριθμών θα πρέπει να περιλαμβάνουν: α) ευχέρεια εκτίμησης ποσότητας, β) ικανότητα εντοπισμού παράλογων αποτελεσμάτων, γ) ευελιξία στον νοερό υπολογισμό, δ) ικανότητα εναλλαγής ανάμεσα σε όλους τους τρόπους αναπαράστασης ενός αριθμού. (Gerstenetal., 2005)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως στην κατηγορία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά περιλαμβάνονται τόσο οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με αυτήν την διαταραχή, όσο και αυτοί που είναι στην κατηγορία υψηλού κινδύνου για κάτι τέτοιο. (Doabler&Fien, 2013)

Ο Geary(2004) διέκρινε τρεις υποτύπους μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά (όπως αναφέρονται και στο Αγαλιώτης, 2010) ανάλογα με τον τομέα στον οποίον εμφανίζεται δυσκολία: δυσκολία στην *σημασιολογική μνήμη* (δυσκολία ανάκλησης μαθηματικών γεγονότων), στην *χρήση διαδικασιών, στρατηγικών και αλγορίθμων* (ανώριμες στρατηγικές δυσκολία σε εκτέλεση περίπλοκων διαδικασιών) και στην *οπτικοχωρική αντίληψη* (χωρικά λάθη στην αριθμητική αναπαράσταση).

Στο ερώτημα «τι πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του ο μελετητής των ΕΜΔ στα Μαθηματικά», ο Αγαλιώτης (2010) απαντά με την καταγραφή έξι σημείων. Αρχικά, πρέπει να δίνεται σημασία στην κατάλληλη αντιμετώπιση της δυσαριθμσίας, αφού πρόκειται για μία σοβαρή κατάσταση διαταραχών της απόκτησης μαθηματικών δεξιοτήτων και επηρεάζει όλο το φάσμα των μαθηματικών γνώσεων ή μόνο κάποια περιοχή αυτών. Παράλληλα, πρέπει να μελετάται το γνωστικό ύψος των μαθητών με ΜΔ στα μαθηματικά, καθώς συνήθως είναι «άκαμπτο» και προσκολλημένο στον τρόπο με τον οποίο τους παρουσιάστηκε η γνώση την πρώτη φορά. Η εξέλιξη τους είναι αργή, ειδικά στην κατανόηση προμαθηματικών εννοιών και τα ελλείμματα τους είναι κατά βάση οπτικο-αντιληπτικά. Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν αδυναμίες και στην βραχυπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη αλλά και στην ταχύτητα επεξεργασίας δεδομένων. Η δυσαριθμσία, βάσει των ερευνών, δεν είναι κληρονομική, όπως π.χ. η ΜΔ στην Ανάγνωση.

Νομοθετικό πλαίσιο εκπαίδευσης μαθητών με ΕΜΔ στην Ελλάδα

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται στους μαθητές με αναπηρίες, όπως αναφέρεται στον Ν. 3699/2008 άρθρο 3, παρ. 1. Με τον νόμο αυτό έγινε μια πρώτη, ουσιαστική απόπειρα ορισμού των μαθητών που ανήκουν στην ιδιαίτερη κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Ωστόσο, η δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου ήρθε σχεδόν πέντε χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα με τον Ν.4115/2013, με τον οποίο ιδρύονται για πρώτη φορά στην Ελλάδα οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Η σύνθεση αυτών των επιτροπών είναι διεπιστημονική και στόχος αυτής της ομάδας είναι να εντοπίζει τους μαθητές που ανήκουν στην παραπάνω κατηγορία και, αφού τους αξιολογήσει, να προχωρά στην κατάρτιση ενός προγράμματος παρέμβασης που θα υποστηρίζει τον μαθητή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του. Σε αυτόν τον νόμο έχουμε και την πρώτη αναφορά στην διαφοροποιημένη διδασκαλία ως τρόπου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η υποστήριξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος εφαρμόζεται όταν δεν υπάρχουν στο σχολείο δομές ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής φοιτά στην γενική τάξη και η υποστήριξη του γίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς (ΠΕ70 και ειδικότητες) που διδάσκουν σε αυτήν. (Ν. 3699/2008) Η δεύτερη περίπτωση είναι η παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην σχολική τάξη για την παροχή παράλληλης στήριξης. Η παράλληλη στήριξη ή αλλιώς συνεκπαίδευση (Co-teaching) προβλέπεται ήδη από τον Ν. 3699/2008 και έχει σαν στόχο την παροχή βοήθεια στον μαθητή ώστε να μην αποκλείεται από την μαθησιακή διαδικασία αλλά να είναι κομμάτι της. Τέλος,

η λειτουργία τμημάτων Ένταξης είναι ο τρίτος τρόπος υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην χώρα μας.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως την παιδαγωγική ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν και οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων, ξεκινώντας από το επίπεδο του εντοπισμού των δυσκολιών ενός μαθητή μέχρι την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης για αυτόν.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Αφού λοιπόν προσδιορίστηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά, τα επιμέρους γνωρίσματα των μαθητών που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία και κατεγράφη και το πλαίσιο εκπαίδευσης αυτών των μαθητών στην Ελλάδα, προς τι το ενδιαφέρον για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και γιατί υπάρχει ανάγκη μελέτης και εφαρμογής μιας νέας μεθόδου στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΜΔ? Σε αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρηθεί η απόδοση απαντήσεων με μία αναφορά στις αρχές που διέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στους λόγους που την καθιστούν τόσο αποτελεσματική.

Η Tomlinson ασχολήθηκε με την διαφοροποιημένη διδασκαλία από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και με το ερευνητικό της έργο έχει εμπλουτίσει τον ορισμό αλλά και το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως παιδαγωγικής θεωρίας. Το 2001, αναφέρεται στην διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια «έντονη αλλαγή» της σχολικής τάξης ώστε οι μαθητές να έχουν ποικίλα ερεθίσματα για την πρόσληψη των πληροφοριών, τον σχηματισμό ιδεών και την έκφραση των όσων μαθαίνουν, ενώ διαχωρίζει την διαφοροποιημένη διδασκαλία από την εξατομικευμένη διδασκαλία. Τέλος, διευκρινίζει πως η διαφοροποίηση είναι μια προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλουν τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τις πηγές υλικών, τις δραστηριότητες για να συναντήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους και να αυξήσουν τις ευκαιρίες μάθησης για αυτούς μέσα στην σχολική τάξη. (CarolAnnTomlinson, 2000, 2001a; CarolAnnTomlinsonetal., 2003)

Είναι η διαφοροποίηση ένας όρος «ομπρέλα»? Ναι, σύμφωνα με τους Prast, Vande Weijer-Bergsma, Kroesbergen, Kroesbergen, & VanLuit (2015), οι οποίοι αναφέρουν πως η διαφοροποίηση μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες διδακτικές τροποποιήσεις, Ωστόσο, πέρα από την διατύπωση ενός στενού ορισμού, έχει ξεχωριστή σημασία η μελέτη και ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου αυτής της παιδαγωγικής θεώρησης, καθώς είναι σημαντικό να αναζητηθούν οι βάσεις στις οποίες στηρίχθηκε και εξελίχθηκε αλλά και το περιεχόμενο της.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίστηκε ουσιαστικά σε τέσσερις θεωρίες: την θεωρία περί ιεραρχίας αναγκών του Maslow (1987), κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν αφού έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες, την θεωρία του Vygotsky, κατά την οποία οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να μαθαίνουν, την θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner (1993) και την θεωρία των διαφορετικών τρόπων σκέψης του Sternberg, οι οποίες αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο μαθαίνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες. (Stager, 2007), (Eissa & Mostafa, 2013). Κάθε θεωρία συνέβαλε με τον δικό της τρόπο στην διαμόρφωση μιας νέας παιδαγωγικής θεώρησης η οποία δεν μοιάζει με καμία άλλη.

Για να φτάσουμε στην διαφοροποιημένη διδασκαλία έπρεπε να γίνουν επιστημονικά αποδεκτές κάποιες παραδοχές. Η πρώτη ήταν ότι όλοι οι μαθητές δεν είναι το ίδιο επιδέξιοι σε όλα τα γνωστικά

αντικείμενα και ότι δεν επιδεικνύουν τα ίδια κίνητρα στην μαθησιακή διαδικασία. Η δεύτερη παραδοχή είχε να κάνει με το ότι η διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι η συμβατική ή παραδοσιακή διδασκαλία ή αλλιώς η προσέγγιση «one size fits all», κατά την οποία αναμένεται από κάθε μαθητή να αφομοιώσει το ίδιο περιεχόμενο με τον ίδιο τρόπο με τους συμμαθητές του, στον ίδιο χρόνο.

Στην ερώτηση «γιατί θα πρέπει να διαφοροποιήσω την διδασκαλία μου» η Gibson (2013) δίνει ως απάντηση την ανάγκη για καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών προελεύσεων και μαθησιακών δυνατοτήτων. Το πιο συχνό φαινόμενο είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να υστερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους και αυτό επιβάλλει την αλλαγή διδακτική μεθοδολογίας από τον εκπαιδευτικό.

Τρεις είναι οι άξονες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κινηθούν για να πετύχουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία

- *Προσαρμογή του περιεχομένου (αυτού που διδάσκεται)*

Η Tomlinson (1999, 2001a) όρισε το «περιεχόμενο» της μαθησιακής διαδικασίας ως αυτό που ο μαθητής πρέπει να ξέρει, να κατανοήσει και να είναι σε θέση να υλοποιήσει στο τέλος της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα επιλέξει το περιεχόμενο που θα διδάξει και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει.

- *Προσαρμογή της διαδικασίας (αφορά τόσο τις δραστηριότητες όσο και την προοργανωτική μαθησιακή διαδικασία)*

Ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψιν το μαθησιακό ύψος και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, οργανώνει τις δραστηριότητες με στόχο να πετύχει την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυτές.

- *Προσαρμογή του τελικού προϊόντος (δηλαδή ποιο θα πρέπει να είναι το τελικό αποτέλεσμα που θα δείχνει ότι οι μαθητές έχουν μάθει αυτό που διδάχθηκαν)*

Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει η επίδειξη των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί να οδηγεί και σε ένα αποτέλεσμα σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής στο τέλος της διαδικασίας. Η Tomlinson επιμένει πως ο τρόπος παρουσίασης της γνώσης θα πρέπει να είναι επιλογή του μαθητή, ο οποίος θα μπορεί να επιλέξει από μια πληθώρα προτάσεων του εκπαιδευτικού. (Lewis&Batts, 2005)

Η διαφοροποίηση όμως δεν περιορίζεται στους παραπάνω άξονες, καθώς μπορεί να αφορά διαφοροποίηση στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας (την υπάρχουσα κατάσταση γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή), του μαθησιακού προφίλ (δηλ. του τρόπου που ένας μαθητής προτιμά να μαθαίνει) και των ενδιαφερόντων του (θέματα τα οποία ενδιαφέρουν περισσότερο τον μαθητή). (CarolAnnTomlinson, 2010)

Στρατηγικές διαφοροποίησης των Μαθηματικών

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες στρατηγικές διαφοροποίησης, οι οποίες έχουν εφαρμοσθεί σε τάξεις μικτού μαθησιακού επιπέδου και έχουν καταδείξει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πιο διαδεδομένες είναι η ιεράρχηση δεξιοτήτων, η ασύγχρονη εργασία, η διαβάθμιση δραστηριοτήτων (tiered activities), οι δραστηριότητες αγκυροβολίας (anchoractivities), η ευέλικτη ομαδοποίηση και η σύμπτυξη του προγράμματος Σπουδών. (Valiandesetal., 2017)

Εκτός από την διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, η συνεχής αξιολόγηση, ο χωρισμός σε ομάδες, η χρήση ποικίλων υλικών παρουσιάζονται επίσης στην διεθνή βιβλιογραφία ως συνήθειες στρατηγικές διαφοροποίησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Ο σκοπός της χρήσης αυτών των στρατηγικών είναι η ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μιας τάξης. (Robinson, Maldonado, & Whaley, 2014)

Στην βιβλιογραφία αναφέρεται **«ο κύκλος της διαφοροποίησης»**, με τον οποίο περιγράφονται τα στάδια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έχοντας σαν πρωταρχική παράμετρο την *οργάνωση* και την *διαχείριση* της τάξης, ακολουθεί ο *εντοπισμός* και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών, που προκύπτουν από τα αποτελέσματα των μαθητών σε τυπικά τεστ αξιολόγησης. Εν συνεχεία τίθενται οι *στόχοι διαφοροποίησης*, οι οποίοι διακρίνονται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους. Επειδή στα αναλυτικά προγράμματα και ειδικά σε αυτό των Μαθηματικών, δεν είναι σαφής αυτός ο διαχωρισμός, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Έπειτα, ακολουθεί η *εφαρμογή* της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ετοιμάσει διδασκαλίες που να απευθύνονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών π.χ. κάποιες θα απευθύνονται στο σύνολο της τάξης ενώ άλλες σε μικροομάδες μαθητών με ίδιο γνωστικό υπόβαθρο. Κατά το στάδιο της διαφοροποιημένης πρακτικής, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων κάθε ομάδας. Τέλος, η αξιολόγηση αφορά τόσο τον έλεγχο των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν όσο και της προσωπικής προόδου του μαθητή. (Prastetal., 2015)

Για την διαφοροποιημένη διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με ΕΜΔ, η Tomlinson (2010) εστιάζει στις ακόλουθες επιλογές:

- *Σταθμοί εργασίας*: Διαφορετικά σημεία στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικές εργασίες, διακρίνονται με διαφορετικά χρώματα ή σύμβολα και έχουν μεγάλη θεματολογία.
- *Ημερήσιες διατάξεις*: Προσωπική λίστα εργασιών μαθητή, την οποία πρέπει να συμπληρώσει σε ορισμένο χρόνο.
- *Τροχιακή μελέτη*: Προσωπική έρευνα του μαθητή σε θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων του και είναι βραχύχρονο (μέχρι 6 εβδομάδες). Ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει και καθοδηγεί τον μαθητή, ο οποίος ωστόσο εργάζεται μόνος του.

Εκτός από τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές, ευέλικτες ομάδες, προτείνεται η χρήση της στρατηγικής Concrete-Representational-Abstract (CRA). Πρόκειται για μία ευρέως διαδεδομένη τεχνική διαφοροποιημένης διδασκαλίας των μαθηματικών για την εκμάθηση δυσνόητων τεχνικών και μαθηματικών αλγορίθμων. Η στρατηγική προβλέπει αρχικά την χρήση χειραπτικών αντικειμένων (concrete) για την εκμάθηση μιας μαθηματικής διαδικασίας (π.χ. πρόσθεσης). Στην συνέχεια, τα χειραπτικά αντικείμενα διαδέχονται οι οπτικές αναπαραστάσεις (representational), που ουσιαστικά απεικονίζουν τα αντικείμενα (π.χ. το πλήθος τους). Σε αυτό το στάδιο είναι κρίσιμη η μετάβαση από το συγκεκριμένο (χειραπτικά αντικείμενα) στο αφηρημένο, που θα είναι η συμβολική αναπαράσταση. Ουσιαστικά η οπτική απεικόνιση είναι το βήμα που χτίζει το οπτικό σχήμα στο μυαλό του μαθητή και ενώνει την συγκεκριμένη έννοια με την αφηρημένη. Αν υπάρχει σωστή κατανόηση, τότε ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει στο τελευταίο στάδιο που είναι η χρήση των αριθμητικών συμβόλων (abstract) για την αποτύπωση της μαθηματικής έννοιας που διδάσκεται. Η

σωστή ολοκλήρωση του τρίτου βήματος οδηγεί και στην επίτευξη του στόχου, που είναι συνήθως η χρήση συμβόλων για την έκφραση μαθηματικών καταστάσεων. (Little, 2009)

Μία πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή των Trinter, Brighton, & Moon (2015) που προτείνουν μια διαφοροποίηση της προσέγγισης των μαθηματικών με την εισαγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφέρουν πως ερευνητικά έχει διαπιστωθεί πως με τα μαθηματικά παιχνίδια επιτυγχάνεται καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απ’ ότι με την παραδοσιακή διδασκαλία ενώ επηρεάζουν και την στάση των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά.

Τέλος, η παρέμβαση των Patterson, Conolly, & Ritter (2009) για την αναδιοργάνωση μιας σχολικής τάξης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά είχε θεαματικά αποτελέσματα. Για να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, χώρισαν τους μαθητές σε μικρότερες ομάδες και έδωσαν ρόλους σε κάθε μέλος (αρχηγός, αγγελιοφόρος, υπεύθυνος υλικού, υπεύθυνος συλλογής, ενθαρρυντής), ενώ παράλληλα, χώρισαν την διδασκαλία τους σε τέσσερα μέρη: διδασκαλία νέου αντικειμένου, επανέλεγχος ή θεραπεία βασικών δεξιοτήτων, επανεξέτασή νέας γνώσης, εμπέδωση της νέας γνώσης μέσω υπολογιστή.

Επίλογος

Η ανάγκη για καθιέρωση ενός νέου τρόπου διδασκαλίας προέκυψε από την ολοένα και αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και τις έρευνες στον τομέα της ψυχολογίας για τις πολλαπλές νοημοσύνες και τον τρόπο μάθησης. Έτσι, πολλοί ερευνητές κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης εξέφρασαν την άποψη πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει τον ιδανικό τρόπο για βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης σε κάθε γνωστικό περιεχόμενο, με εμπλοκή όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που παρουσιάζουν αδυναμίες. Εν συνεχεία, εκπονήθηκαν πλείστες έρευνες που επιβεβαίωσαν την πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναμφίβολα, το μεγάλο στοίχημα παραμένει η μεταφορά όλου αυτού του θεωρητικού υπόβαθρου στην σχολική τάξη και ειδικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την αλλαγή νοοτροπίας στην διδακτική μεθοδολογία που επικρατεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohn, R. (1961). Dyscalculia. Archives of Neurology, Us Naval Hospital, Bethesda.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle School Mathematics Teachers’ Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 21(2), 98–110.
- Doabler, C. T., & Fien, H. (2013). Explicit Mathematics Instruction: What Teachers Can Do for Teaching Students With Mathematics Difficulties. Intervention in School and Clinic, 48(5), 276–285.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 37(1), 4–15.
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. (2005). Early Identification and Intervention for students with Mathematics Difficulties. Journal of Learning Disabilities, 38(4), 293–304.
- Gibson, L. (2013). Differentiated instruction and students with learning disabilities. Advances in Special Education (Vol. 24). Emerald Group Publishing Limited.

- Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 46–59.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How To Implement Differentiated Instruction. *JSD*, 26(4), 26–31.
- Little, M. E. (2009). Teaching Mathematics: Issues and solutions. *TEACHING Exceptional ChildrEn Plus*, 6(1), 1–15.
- Mammarella, I. C., Bomba, M., Caviola, S., Broggi, F., Neri, F., Lucangeli, D., & Nacinovich, R. (2013). Mathematical difficulties in nonverbal learning disability or co-morbid dyscalculia and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 38(6), 418–432.
- Patterson, J. L., Conolly, M. C., & Ritter, S. A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal (J3)*, 41(1), 46–52.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based Differentiation in Primary School Mathematics: Expert Recommendations and Teacher Self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. *Annual Mid-South Educational Research Conference*, 1–22.
- Stager, A. (2007). Differentiated instruction in mathematics. *ProQuest Dissertations and Theses*, 26.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward Differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation Differentiation: A Way of Thinking About the Classroom. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 58(1), 6–11.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in Mixed ability Classrooms. *ASCD*.
- Tomlinson, C. A. (2010). The differentiated classroom responding to the needs of all learners, 1–12.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature Introduction: A Rationale for Differentiating Instruction, 27(2), 119–145.
- Trinter, C., Brighton, C. M., & Moon, T. R. (2015). Designing Differentiated Mathematics Games. *Gifted Child Today*, 38(2), 88–94.
- Valiandes, S., Neophytou, L., RutarLeban, T., Paparistodemou, E., Bermúdez-Martínez, M., Boghian, I., ... Núñez-Delgado, P. (2017). Teachers' Guide to Differentiated Instruction. *Synthesis*, (July), 222.
- Αγαλιώτης, Ι. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- N. 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (2008). ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

N.4115/2013 Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. (2013). In ΦΕΚ Α' 24/30.01.2013. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΑΠΛΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΧΩΡΙΣ ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Βασιλική Ψαρίδου, Δασκάλα, Υποδιευθύντρια στο Μειονοτικό Σχολείο Δοκού,
Leading Teacher in Coding, Lead Teacher in AEROSPACE IN CLASS project

Περίληψη

Ο προγραμματισμός είναι η γλώσσα των πραγμάτων που μας επιτρέπει να συγγράφουμε προγράμματα ώστε να προσδίδουμε νέες λειτουργικές δυνατότητες σε δεκάδες δισεκατομμύρια προγραμματίσιμων αντικειμένων γύρω μας. Ο προγραμματισμός είναι ο ταχύτερος τρόπος να υλοποιήσουμε τις ιδέες μας και ο αποτελεσματικότερος τρόπος να αναπτύξουμε τις ικανότητες μας σε θέματα υπολογιστικής σκέψης. Ωστόσο, η τεχνολογία δεν είναι απολύτως απαραίτητη για την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης. Αντιθέτως, οι δικές μας δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης είναι ουσιαστικής σημασίας προκειμένου να λειτουργήσει η τεχνολογία. (Codeweek, 2019). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιοι τρόποι εκμάθησης ενός πρώιμου προγραμματισμού για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ -ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο προγραμματισμός και η επιστήμη της πληροφορικής ξεκίνησαν ως έννοιες από πολύ παλιά. Συγκεκριμένα, το 1940, ο Ελβετός καθηγητής Πληροφορικής Φον Νούμαν έθεσε για πρώτη φορά τα θεμέλια της επιστήμης της πληροφορικής, τα οποία παραμένουν μέχρι σήμερα σε ισχύ. (Πατραλέξη, 2016). Σύμφωνα με την ελληνική Wikipedia, ο ορισμός του Προγραμματισμού είναι “το σύνολο των διαδικασιών σύνταξης ενός υπολογιστικού προγράμματος για την πραγματοποίηση εργασιών ή για την επίλυση ενός δεδομένου προβλήματος. Ο Προγραμματισμός περιλαμβάνει επίσης τον έλεγχο του προγράμματος για την επαλήθευση της ακρίβειάς του και την προπαρασκευή των οδηγιών με τις οποίες ένας υπολογιστής θα εκτελέσει τις εργασίες που καθορίζονται στις προδιαγραφές του προγράμματος” (Μπαρμπόπουλος, 2015). Με άλλα λόγια, κάθε πρόγραμμα αποτελείται από μια ακολουθία εντολών που δίνει ένας χρήστης σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, ενώ η διαδικασία σύνταξης των εντολών αυτών λέγεται προγραμματισμός (digitalschool.minedu.gov.gr, 2015)

Ο προγραμματισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .

Για πολλές δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα παγκοσμίως βασιζόταν κυρίως στη διδασκαλία της εθνικής γλώσσας και της αριθμητικής. Τα τελευταία όμως χρόνια και μετά την εισβολή της τεχνολογίας στη ζωή μας με emphaticό τρόπο, τα δεδομένα άλλαξαν. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έγιναν μέσο διδασκαλίας (αν και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν με θετικό τρόπο την εισβολή αυτή και αρνούνται τη χρήση τους στο σχολικό χώρο εμμένοντας σε παλαιότερους τρόπους διδασκαλίας) και εγκαταστάθηκαν για τα καλά σε κάθε σχολική αίθουσα.

Η σύγχρονη τάση στη διδασκαλία της πληροφορικής στα σχολεία είναι να διδάσκεται αυτή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και όχι ως απλή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Στην κατεύθυνση αυτή είναι προσανατολισμένα και τα νέα προγράμματα σπουδών (Φ.Ε.Κ. 934 τ.Γ., 2014) που ανάγουν την αλγοριθμική σκέψη και τη δυνατότητα προγραμματισμού από τους μαθητές, σε βασικούς διδακτικούς στόχους των μαθημάτων της

Πληροφορικής. (Μπαρμπόπουλος, 2015). Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι όλοι οι μαθητές να έχουν τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τουλάχιστον τις προτεινόμενες ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, έτσι ώστε κάθε άτομο στο μέλλον και επομένως κάθε παιδί στο παρόν, εκτός από τις ικανότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής θα πρέπει να διαθέτει και ικανότητες Υπολογιστικής Σκέψης (Γκουντούλα, 2017). Βασικός στόχος της διδασκαλίας του προγραμματισμού πρέπει να είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους για την επίλυση προβλημάτων που δεν έχουν διδαχθεί πιο πριν (Τζιμογιάννης, 2003).

Υπολογιστική σκέψη – Computational Thinking .

Η Υπολογιστική Σκέψη (CT) αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων γενικά εφαρμόσιμο που όλοι, όχι μόνο οι επιστήμονες των υπολογιστών, θα ήταν πρόθυμοι να μάθουν και να χρησιμοποιούν. Είναι λοιπόν μια θεμελιώδης δεξιότητα για όλους, όχι μόνο για τους επιστήμονες της πληροφορικής. Όσον αφορά τις ικανότητες του κάθε παιδιού στη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική θα πρέπει να προσθέσουμε και την υπολογιστική σκέψη (Μπαρμπόπουλος, 2015). Είναι ένας πολύ χρήσιμος τρόπος που θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να λύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή με τρόπους μεθοδικούς και αποτελεσματικούς.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε προγραμματιστικές παρεμβάσεις στην τάξη, ακόμη και αν αυτές έχουν σύντομη διάρκεια, εμφανίζουν σημαντική βελτίωση σε θεμελιώδεις δεξιότητες όπως δεξιότητες αλφαριθμητισμού και μαθηματικών, μεγιστοποιώντας τις κιναισθητικές εμπειρίες τους. Επιπρόσθετα, αποκτούν πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες με θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους (Kazakoff&Bers 2012; Resnick, 2006;Strawhacker, etal.,2015).

Οφέλη της χρήσης της Υπολογιστικής σκέψης

Η Υπολογιστική Σκέψη έχει πολλαπλά οφέλη στη διαμόρφωση της παιδικής ιδιοσυγκρασίας, αν εφαρμοστεί σωστά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Στο παιδί καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως γονείς να δείξουμε τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος, να δείξουμε δηλαδή πως “σκέφτεται ένας Ηλεκτρονικός Υπολογιστής” για να λύσει το πρόβλημα που του ζητήθηκε. Οι δεξιότητες επίλυσης περιλαμβάνουν (Κόμης, 2005):

1. Κατανόηση και αναπαράσταση της αρχικής κατάστασης του προβλήματος, συμπεριλαμβανομένου και του προσδιορισμού των ειδών της πληροφορίας που απαιτούνται για τη λύση του.
2. Συλλογή και οργάνωση της κατάλληλης και σημαντικής πληροφορίας.
3. Κατασκευή και διαχείριση ενός σχεδίου δράσης ή μιας στρατηγικής και η αναζήτηση ευρετικών τεχνικών.
4. Χρήση διαφόρων εργαλείων επίλυσης προβλήματος.
5. Διαχωρισμό ενός σύνθετου προβλήματος σε απλούστερα, η λύση των οποίων είναι ήδη γνωστή.
6. Συλλογισμό, έλεγχο υποθέσεων και λήψη απόφασης.

Σύμφωνα με τον (Dufoyer, 1988) η μάθηση του προγραμματισμού μπορεί να προκαλέσει επτά αλλαγές στο γνωστικό σύστημα των μαθητών:

-Αυστηρότητα στη σκέψη, ακρίβεια έκφρασης, συνειδητή ανάγκη αποσαφήνισης των ενεργειών.

-Πρόσκτηση και κατανόηση γενικών εννοιών, όπως διαδικασία, μεταβλητή, συνάρτηση, μετασχηματισμός (σχετίζονται άμεσα με τη μαθηματική παιδεία).

-Πρόσκτηση ευρετικών ικανοτήτων και μεθοδολογίας: σχεδιασμός, αναζήτηση παρόμοιων περιπτώσεων, επίλυση με ανάλυση σε μέρη.

-Μάθηση τεχνικών αναζήτησης λαθών, που μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλους εκτός προγραμματισμού χώρους.

-Πρόσκτηση της γενικής ιδέας οικοδόμησης της λύσης με τη μορφή μικρών διαδικασιών ή στοιχειωδών τμημάτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδεδεμένα για την οικοδόμηση της λύσης σύνθετων προβλημάτων.

-Επέκταση της συνειδητοποίησης και τη γνώσης πάνω σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

-Επέκταση και ανάπτυξη της χρήσης συγκριτικών μεθόδων που αφορούν την πολλαπλότητα των τρόπων, ώστε να επιτευχθεί ένας δεδομένος στόχος.

Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά τα οποία ασχολούνται με τον προγραμματισμό έχουν αποκτήσει εφόδια για το μέλλον δομώντας κατάλληλα την προσωπικότητά τους. Οι συγκεκριμένες γνώσεις έχουν διπλό όφελος για το παιδί. Αρχικά, από ψυχολογικής πλευράς το παιδί εφοδιάζεται με αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητες του αναφορικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών και λογισμικών ενώ το βοηθούν στη αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον του προσδίδοντας του δυναμικότητα και δημιουργικότητα. Επιπλέον, το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με το κοινωνικό σύνολο, να εκφράζει τις ιδέες του, να ακούει, να αποδέχεται και να αναλύει ιδέες άλλων παιδιών. Παράλληλα με τα παραπάνω το παιδί μαθαίνει να οργανώνει καλύτερα τη σκέψη του. Μέσα από την ενασχόληση του με τον προγραμματισμό το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί βήμα – βήμα οποιαδήποτε μέθοδο επιλέξει για την επίλυση ενός προβλήματος ενώ γίνεται ακόμα πιο παρατηρητικό με το περιβάλλον γύρω του (parentbook.gr, 2015). Η μετάβαση από το στάδιο του «κάνω» στο «κάνω κάτι να κάνει» αποτελεί την αρχή της προγραμματιστικής ικανότητας ενός ατόμου και την αρχή της αλγοριθμικής προσέγγισης της ανθρώπινης σκέψης (Κόμης, 2005).

Διδακτική του Προγραμματισμού

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να διδάξει κανείς προγραμματισμό σε παιδιά. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού μπορούμε να προσφέρουμε διαφορετικές δυνατότητες και διαφορετικές διεξόδους. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας (των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου Δ-Ε-ΣΤ) μπορούν να διδαχτούν ρομποτική και να φέρουν εις πέρας πολλές και δύσκολες εργασίες. Όταν όμως πρόκειται για μαθητές μικρών τάξεων Δημοτικού σχολείου και παιδιά προσχολικής ηλικίας, τότε η διδασκαλία του προγραμματισμού μπορεί να γίνει και χωρίς τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Για να είναι δυνατή η μάθηση του προγραμματισμού οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν γνωστικές δομές οι οποίες τους επιτρέπουν: α) να οικοδομούν κανόνες προγραμματισμού β) να οικοδομούν αναλυτικές νοητικές αναπαραστάσεις γ) να συγκρατούν νοητικά ικανές ποσότητες πληροφορίας (Τσαλίκη, 2015). Προτείνονται πολλοί τρόποι με τους οποίους ένα παιδί μπορεί να μάθει να προγραμματίζει χωρίς να χρησιμοποιεί τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Παρακάτω ακολουθούν κάποιοι τρόποι που

ενδεικτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών και των παιδιών γιατί γίνονται με παιγνιώδη τρόπο.

ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΧΩΡΙΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ

Cody Roby του Alessandro Bogliolo <https://codeweek.eu/training/coding-without-computers>

Εκτιμώμενη διάρκεια: 1 ώρα

Ηλικιακό επίπεδο: Μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μαθησιακοί στόχοι, δεξιότητες και ικανότητες: Το μάθημα αυτό εισάγει μια δραστηριότητα προγραμματισμού χωρίς χρήση υπολογιστή, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ανταγωνισμού/συνεργασίας που τους εξοικειώνει με τις βασικές αρχές του προγραμματισμού.

Δραστηριότητες και ρόλοι : Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής, οι μαθητές:

- Θα βιώσουν τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό
- Θα κατανοήσουν τον διαχωρισμό των ρόλων μεταξύ ενός προγραμματιστή (Cody) και ενός ρομπότ (Roby)
- Θα εξοικειωθούν με την έννοια της στοιχειώδους εντολής και του συνόλου των εντολών
- Θα μάθουν ότι μια ακολουθία στοιχειωδών εντολών μπορεί να επιλύσει ένα πρόβλημα
- Θα ελέγξουν την ορθότητα ενός συγκεκριμένου προγράμματος μέσω προσομοίωσης της εκτέλεσής του
- Θα κατανοήσουν ότι ο προγραμματισμός περιλαμβάνει περισσότερο σκέψη παρά τεχνολογία

Ο εκπαιδευτικός παρέχει οδηγίες, βοήθεια και σχόλια όποτε χρειάζεται.

Τι χρειάζεστε: Ένα κιτ CodyRoby με μεγάλες κάρτες, ένα δάπεδο με τετράγωνα πλακάκια, ή τουλάχιστον 10 πλακίδια μοκέτας, ή χαρτοταινία, χαρτί σχεδίασης και χρώματα, χώρος μάθησης, σχολική τάξη

Προετοιμασία: (Σημείωση: Οι μαθητές μπορούν επίσης να συμμετάσχουν σε οποιοδήποτε στάδιο της προετοιμασίας). Κατεβάστε από το διαδίκτυο και εκτυπώστε τις κάρτες CodyRoby (τουλάχιστον 16 ΠΡΟΧΩΡΗΣΕ ΜΠΡΟΣΤΑ, 6 ΣΤΡΙΨΕ ΔΕΞΙΑ και 6 ΣΤΡΙΨΕ ΑΡΙΣΤΕΡΑ). Για ομαδική εργασία σε αυτή την ηλικία συνιστάται μεγάλο μέγεθος, δηλ. μία κάρτα ανά σελίδα. Προετοιμάστε μια διαδρομή στο δάπεδο αποτελούμενη από τετράγωνα πλακίδια (χρησιμοποιήστε είτε πλακίδια μοκέτας είτε ταινία για να σημαδέψετε τα όρια των πλακιδίων απευθείας στο δάπεδο). Πείτε στους μαθητές σας να σχεδιάσουν τα κύρια μνημεία της πόλης σας (ένα ανά σελίδα)

Περιγραφή της δραστηριότητας

Το σύνολο των εντολών :Εάν χρησιμοποιείτε για πρώτη φορά τις κάρτες CodyRoby με τους μαθητές σας, βεβαιωθείτε ότι γνωρίζουν όλοι την έννοια της κάθε κάρτας και τον τρόπο με τον οποίο οι κάρτες μπορούν να τοποθετηθούν σε σειρά. Για τον σκοπό αυτό, αναλάβετε τον ρόλο του Roby και ζητήστε από τους μαθητές να σας δώσουν εντολές. Στη συνέχεια, εκτελέστε τις εντολές και ζητήστε

να σας εξηγήσουν την έννοια κάθε κάρτας. Μπορείτε επίσης να αναθέσετε τον ρόλο του Roby σε όλους τους μαθητές και να τους δίνετε εντολές, ώστε να τους δείτε να μετακινούνται όλοι μαζί.

Ρόλοι και χώρος παιχνιδιού :Σε κάθε παρτίδα συμμετέχουν δύο ομάδες οι οποίες ανταγωνίζονται να βοηθήσουν έναν τουρίστα (είτε τον εκπαιδευτικό είτε έναν μαθητή). Αναθέστε τον ρόλο του τουρίστα και σχηματίστε τις δύο ομάδες. Ο τουρίστας θα εκτελεί εντολές (ως Roby), ενώ οι δυο ομάδες θα δίνουν εντολές (ως Cody). Τοποθετήστε τον τουρίστα στο ένα άκρο της διαδρομής και το σχέδιο ενός μνημείου στο άλλο. Εάν η διαδρομή έχει διάφορα σκέλη, μπορείτε να τοποθετήσετε ένα σχέδιο στο τέλος κάθε σκέλους και να πείτε στον τουρίστα να επιλέξει ποιο μνημείο θα επισκεφθεί. Τοποθετήστε όλες τις κάρτες σε ένα τραπέζι που απέχει ίση απόσταση από τις ομάδες.

Τρόπος και κανόνες παιχνιδιού : Ο τουρίστας ζητά οδηγίες προς το μνημείο της επιλογής του. Οι δύο ομάδες πρέπει να σκεφτούν τη σωστή ακολουθία εντολών και μετά να τρέξουν να πάρουν τις εντολές (μία κάθε φορά, όπως σε έναν πραγματικό αγώνα) ώστε να σχηματίσουν την ακολουθία. Αφού μια ομάδα ολοκληρώσει την ακολουθία, μπορεί να τη δώσει στον τουρίστα ο οποίος θα τη δοκιμάσει υπό την επιτήρηση της άλλης ομάδας. Εάν η ακολουθία είναι σωστή, η ομάδα που την έδωσε κερδίζει.

Kid Fax (Computer Science Unplugged, 2005)

Εκτιμώμενη διάρκεια:1 ώρα

Ηλικιακό επίπεδο: Μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (7 ετών και πάνω)

Μαθησιακοί στόχοι, δεξιότητες και ικανότητες: Οι υπολογιστές απομνημονεύουν τα σχέδια, τις φωτογραφίες και άλλα σχήματα, χρησιμοποιώντας μόνον αριθμούς. Με αυτή τη δραστηριότητα θα μάθουμε πως το πετυχαίνουν αυτό. Απαιτούμενες δεξιότητες, να ξέρουν να μετράνε και να μπορούν να σχεδιάζουν.

Τι χρειάζεστε: Κόλλες Α4 με προεκτυμωμένα πλέγματα (κουτάκια), μολύβια και γόμες

Περιγραφή της δραστηριότητας: οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες που βρίσκονται δεξιά του πλέγματος. Βλέπουν τον αριθμό και μετράνε τα αντίστοιχα κουτάκια. Στο σημείο εκείνο βάφουν με το μολύβι τους το κουτάκι.

Ρόλοι και χώρος παιχνιδιού : το παιχνίδι μπορεί πολύ εύκολα να παιχτεί μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή και σε ομάδες των δύο ατόμων. Εναλλακτικά μπορούμε να τους ζητήσουμε να χρησιμοποιήσουν μογιές για να είναι περισσότερο ελκυστικό γι' αυτά. Τονίζουμε όμως ότι αν χρησιμοποιηθούν μαρκαδόροι πρέπει να είναι πολύ προσεχτικοί γιατί δεν υπάρχει η δυνατότητα να αλλαχτεί. Νικητής θεωρείται αυτός που τελειώνει πρώτος και σωστά.

Η μαγεία των χρωματιστών χαρτιών (Computer Science Unplugged, 2005)

Εκτιμώμενη διάρκεια:1 ώρα

Ηλικιακό επίπεδο: Μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μαθησιακοί στόχοι, δεξιότητες και ικανότητες: Αυτή η δραστηριότητα δείχνει ένα μαγικό κόλπο για να μπορούμε να ανακαλύψουμε ποια δεδομένα υπέστησαν βλάβη και να μπορέσουμε να τα διορθώσουμε. Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι με την ίδια λογική λειτουργούν τα barcode που βρίσκονται στο πίσω μέρος των βιβλίων μας ή των διαφόρων προϊόντων στα σούπερ μάρκετ. Αρκεί οι μαθητές να ξέρουν αρίθμηση 1-10

Τι χρειάζεστε: λευκός πίνακας, χρωματισμένα χαρτάκια τύπου post-it

Περιγραφή της δραστηριότητας: Επιλέξτε έναν μαθητή/ μαθήτρια και ζητήστε του/ της να τοποθετήσει τα χαρτιά φτιάχνοντας ένα τετράγωνο 5 x 5, διαλέγοντας τυχαία τα χρώματα των μικρών χαρτιών. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν κοιτούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Μόλις ο μαθητής τοποθετήσει τα χαρτάκια ζητάμε από τους μαθητές να γυρίσουν και να προσπαθήσουν να απομνημονεύσουν τη σειρά με την οποία είναι τοποθετημένα τα χαρτάκια με βάση το χρώμα τους. Οι μαθητές γυρίζουν και πάλι την πλάτη τους στον πίνακα και ο μαθητής που είχε αρχικά τοποθετήσει τα χαρτάκια κάνει μια μικρή αλλαγή ως προς τη σειρά των χρωμάτων. Οι μαθητές ξαναγυρίζουν και προσπαθούν να βρουν την αλλαγή.

Ρόλοι και χώρος παιχνιδιού : το παιχνίδι μπορεί πολύ εύκολα να παιχτεί μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή και σε ομάδες των δύο ατόμων.

Αντί επιλόγου

Υπάρχουν αμέτρητες δυνατότητες διδασκαλίας του προγραμματισμού στο σχολικό χώρο. Οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν να μαθαίνουν το πως λειτουργεί ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής από πολύ μικρή ηλικία, ακόμα και από την Προσχολική ηλικία. Δεν είναι πάντα απαραίτητο να γίνεται η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Είναι περισσότερο ασφαλές και δημιουργικό, να μάθει το παιδί αρχικά τον τρόπο που “σκέφτεται” ο Υπολογιστής ώστε εξελικτικά να χρησιμοποιεί και ατομικά τον ίδιο τρόπο. Η μέθοδος διδασκαλίας της πληροφορικής χωρίς Υπολογιστή (Unplugged) μπορεί να «βγάλει» την πληροφορική εκτός εργαστηρίου ενώ ταυτόχρονα να «βάλει» τους μαθητές/τριες σε άλλη λογική προσέγγιση (Ελευθεριάδη & Στεφάνου, 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alessandro Bogliolo, Προγραμματισμός χωρίς ψηφιακή τεχνολογία (χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο) <https://codeweek.eu/training/coding-without-computers> ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2020

Computer Science Unplugged, (2005), https://classic.csunplugged.org/image-representation/#Colour_by_Numbers ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου 2020

http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSB102/536/3538,14536/index1_1.html ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020

Dufoyer J.-P., (1988), Informatique, éducation et psychologie de l'enfant, PUF, Paris

Kazakoff E., & Bers M., (2012), Programming in a robotics context in the kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(4), 371-391.

parentbook.gr, (2015), ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2020

Γκουντούλα Ευαγγελία, (2017), Ο προγραμματισμός γίνεται παιχνίδι. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία του προγραμματισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Θετικών Επιστημών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοϊατρική”, Λαμία

- Ελευθεριάδη Ευαγγελία & Στεφάνου Ιωάννης, (2019), ΔιδασκαλίαΕπιστήμητωνυπολογιστώνχωρίςυπολογιστή,ΠανεπιστήμιοΑιγαίου – Τμήμα Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων
- Κόμης Ι. Βασίλης, (2005), Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος
- Μπαρμπόπουλος Γεώργιος, (2015), Εργαλεία και αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας προγραμματισμού σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε., Αντίρριο
- Πατραλέξη Μαρία, (2016), Συγκριτική μελέτη μεθόδων και γλωσσών για τη διδασκαλία εννοιών προγραμματισμού σε παιδιά και εφήβους, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Άγιος Νικόλαος
- Τζιμογιάννης Α. & Γούνης Α., (2003), Ανάπτυξη Εφαρμογών σε προγραμματιστικό περιβάλλον Γ' Λυκείου, τεύχη Α' & Β', Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Τσαλίκη Μαρία, (2015), Συστήματα Εκπαίδευσης για Προγραμματισμό Εφαρμογών για Παιδιά Δημοτικού, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε. Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, Αντίρριο

ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΟΛΗΣ ΤΟΥ ΣΠΛΑΧΝΙΚΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

Πολύβιος Στράντζαλης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ01 Κεντρικής Μακεδονίας

Ελένη Κάρτσακα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ08 Κεντρικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στην αξιοποίηση της τέχνης στην διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και των αξιών του χριστιανικού λόγου στο μάθημα των Εικαστικών αντίστοιχα. Η πρόταση θεμελιώνεται στις αρχές της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και στη διαθεματική προσέγγιση και η διαμαθητική συνεργασία. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται βασίζεται σε παιδαγωγικές προτάσεις που αξιοποιούν την πολυτροπική προσέγγιση και την πολύτροπη έκφραση. Με την αξιοποίηση της εικονογραφίας που συνδέεται με την παραβολή του ασώτου οι μαθητές επιχειρούν μια δημιουργική σύγκριση έργων δυτικής ζωγραφικής και ορθόδοξης, βυζαντινής εικονογραφίας. Με αφορμή τα εικαστικά παραδείγματα και τους προβληματισμούς του διαχρονικού ηθικού στοχασμού και της χριστιανικής σκέψης επιχειρείται μια εναλλακτική προσέγγιση εννοιών όπως «αγάπη», «ελευθερία», «μετάνοια», «πατρότητα» κ.α.

Λέξεις - Κλειδιά: Τέχνες, Έργα τέχνης, Παραβολές, Αξίες, Κριτική σκέψη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο μεταβαλλόμενο τοπίο των σύγχρονων κοινωνιών το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών και να προσανατολιστεί προς την καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων, που προετοιμάζουν άτομα ικανά να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των καιρών. Η ανανέωση της στοχοθεσίας των γνωστικών αντικειμένων με την ένταξη στόχων που υποστηρίζουν την καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων αποτελεί βασική προτεραιότητα του σύγχρονου σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση είναι απαραίτητο να δοθεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής (lifeskills) και των ήπιων ή εγκάρσιων δεξιοτήτων (softskills) που περιγράφονται συνοπτικά ως (α) δεξιότητες μάθησης (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία, συνεργασία κ.ά.), (β) δεξιότητες ζωής (αυτομέριμνα, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ευαισθησία, υπευθυνότητα, πολιτειότητα, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, πρωτοβουλία κ.ά.), (γ) δεξιότητες της τεχνολογίας και της επιστήμης (πληροφορικός, ψηφιακός και τεχνολογικός γραμματισμός, γραμματισμός στα μέσα, διεπιστημονική και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών κ.ά.) και (δ) δεξιότητες του νου (στρατηγική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μελέτη περίπτωσης, πλάγια σκέψη κ.ά.)

Η τέχνη αποτελεί πνευματικό, κοινωνικό, ιστορικό φαινόμενο που διαμορφώνεται στο πλαίσιο κοινωνικών ομάδων ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ιδεών, σκέψεων και αξιών. Συνιστά πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη εμπειρία και ιδιαίτερα δυναμικό και δημιουργικό πεδίο της ανθρώπινης δράσης και δραστηριότητας με πλούσιες γνωστικές, σημειωτικές, επικοινωνιακές και αξιακές διαστάσεις και λειτουργίες.

Σημαντικοί σύγχρονοι θεωρητικοί και στοχαστές αντιλαμβάνονται την τέχνη ως φορέα γνώσης και κοινωνικής εμπειρίας, ως μορφή έκφρασης της αλήθειας και ως γλώσσα που συμβάλλει στην ανθρώπινη επικοινωνία. Ο Horkheimer υποστηρίζει ότι τα έργα τέχνης συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή της γνώσης καθώς πέρα από τις αισθητικές τους διαστάσεις διαθέτουν και λογικές διαστάσεις που συγγενεύουν με το σχήμα του συλλογισμού και την περιεκτική σκέψη (Horkheimer, 1984). Ο Cassirer θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση με το έργο τέχνης επιτρέπει την αποκωδικοποίηση νοημάτων, μηνυμάτων, ιδεών, συναισθημάτων και αξιών και συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης ικανοποιώντας το γνωστικό ένστικτο του ανθρώπου (Cassirer 1994). Ο Theodor Adorno συναρτά την τέχνη με την αλήθεια, και τη γνώση και θεωρεί ότι παρότι η τέχνη δεν ταυτίζεται με την αλήθεια κινείται προς την αλήθεια, η αλήθεια αποτελεί το περιεχόμενό της και εξαιτίας της σχέσης της με την αλήθεια η τέχνη αποτελεί μορφή γνώσης (Adorno, 2000). Ο Martin Heidegger συνδέει, επίσης, την τέχνη με την αλήθεια και την αντιλαμβάνεται ως την εν έργω καθίδρυσή της (Heidegger 1986), ενώ τέλος ο Benedetto Croce, θεωρεί ότι η τέχνη και η γλώσσα αποτελούν όψεις της ενιαίας και αδιαίρετης διαδικασίας της έκφρασης (Croce 1976).

Μέσα από την δημιουργική διαδικασία οι εμπειρίες της ατομικής και κοινωνικής ζωής, οι σκέψεις, οι ιδέες, τα συναισθήματα, η σύνδεσή του με το φυσικό και το μεταφυσικό μορφοποιούνται και αποκτούν από περιεχόμενο. Η τέχνη και το έργο τέχνης αναδημιουργούν την ανθρώπινη ζωή στην ακεραιότητά της, ανακεφαλαιώνουν το περιεχόμενο της φυσικής και πνευματικής εμπειρίας του ανθρώπου, την σχέση του με τον εαυτό, τον συνάνθρωπο, τον κόσμο και το Θεό. Συνακόλουθα η εικαστική έκφραση και δημιουργία συνιστούν αποτελεσματικό εργαλείο και μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας, της πρωτοβουλίας, της οργανωτικής ικανότητας, της ενσυναίσθησης, της επίλυσης προβλημάτων και άλλες σύγχρονες δεξιότητες

Επιπλέον προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον για την διερεύνηση των διαστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης, της κοινωνίας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Ταυτόχρονα αποτελούν πολυεπίπεδα, δυναμικά και ελκυστικά μέσα και εργαλεία που προσφέρουν ευκαιρίες διερεύνησης ενισχύοντας τις πρακτικές τις στρατηγικές και τις τεχνικές της βιομαθητικής μάθησης. Η δημιουργική αξιοποίηση της συνέργειας των τεχνών προσφέρει πλήθος ερεθισμάτων για ελεύθερη έκφραση και αλληλεπίδραση παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να συζητήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, να καταθέσουν τις αξίες και τις ιδέες τους και να εμπλουτίσουν την σκέψη τους με τις οπτικές και τις εμπειρίες των συμμαθητών τους. Αξιοποιεί το μέγιστο της αισθητικής εμπειρίας και των δημιουργικών κλίσεων των μαθητών και συμβάλλει στην αβίαστη πρόσκτηση νέων γνώσεων και την μεταβολή και υιοθέτηση νέων στάσεων και αξιών. Μέσα από την στοχευμένη και διακριτική καθοδήγηση στην προσέγγιση καλλιτεχνικών έργων και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές δράσεις και πρακτικές επιτυγχάνεται μια ‘μαιευτικού τύπου’ αλληλεπίδραση που επιτρέπει την βαθύτερη κατανόηση της ηθικής ποιότητας, των αξιών, των συναισθημάτων, των κινήτρων και των σχέσεων των ανθρώπων εντός ενός πλαισίου αναφοράς.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνει τη διασύνδεση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος μέσα από μια ολιστική προσέγγιση θεμάτων και εννοιών. Επιπλέον αναγνωρίζει τη σημασία της αξιοποίησης των τεχνών στην προσέγγιση διαφορετικών γνωστικών πεδίων, ενώ τέλος εστιάζει στον κοινωνικοποιητικό ρόλο των τεχνών και τον ρόλο τους στην αξιακή και ηθική διαμόρφωση του παιδιού.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές:

- Να αφηγούνται τις βιβλικές διηγήσεις και να εκφράζουν συναισθήματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις
- Να επιβεβαιώνουν το μυστήριο της Μετανοίας για τους Χριστιανούς ως πλαίσιο προσωπικής ίασης και καταλλαγής με τον Θεό, τον πλησίον και τον κόσμο
- Να συναισθάνονται την δίχως όρια αγάπη του Χριστού προς τον άνθρωπο
- Να ανακαλύπτουν στις βιβλικές διηγήσεις και στις παραβολές διαστάσεις των ανθρώπινων σχέσεων και να τις συνδέουν με προσωπικά βιώματα, συναισθήματα, σκέψεις και κρίσεις.
- Να συγχωρούν τους συνανθρώπους τους
- Να αντιλαμβάνονται τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ως αποτέλεσμα της κατανόησης, της συγχώρεσης, της αγάπης, της αλληλοπαραχώρησης
- Να μοιράζονται συναισθήματα και εμπειρίες γύρω από τις ανθρώπινες σχέσεις
- Να κατανοούν τη σημασία της κοινής ζωής στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων της αλληλεγγύης, της αγάπης και της αλληλοπροσφοράς
- Να ενισχυθούν οι εγκάρσιες / ήπιες δεξιότητες και οι δεξιότητες ζωής (lifeskills/softskills)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία που υιοθετείται στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο βασίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές, και παιδαγωγικές προτάσεις που εστιάζουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την αξιοποίηση της συνέργειας των τεχνών ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου. Στο παραπάνω πνεύμα επικεντρώνεται στην αξιοποίηση βιοματικών, ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Η μεθοδολογία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου θεολόγων και εικαστικών εκπαιδευτικών για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες ενός διαθεματικού διδακτικού σεναρίου που εστιάζει στην διδασκαλία βιβλικού κειμένου και ειδικότερα την διδασκαλία της παραβολής του σπλαχνικού πατέρα στο μάθημα των Θρησκευτικών σε σύνδεση με εικαστικά έργα τέχνης που εμπνέονται από το βιβλικό περιστατικό.

Στο πλαίσιο της ολιστικής εκπαίδευσης των μαθητών και της συνέργειας των τεχνών επιχειρήθηκε η σύνδεση του θεολογικού λόγου και του ηθικού στοχασμού με τις αισθητικές αξίες και την καλλιτεχνική δημιουργία και αξιοποιήθηκαν παραδείγματα, στρατηγικές και τεχνικές από διαφορετικά πεδία των τεχνών (εικαστικές τέχνες, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, λογοτεχνία κλπ.

Το βασικό θεωρητικό μοντέλο που αξιοποιήθηκε για την προσέγγιση του εικονιστικού υλικού είναι η «Έντεχνη συλλογιστική» ή «Η Διδασκαλία μέσω της Τέχνης» (Artful Thinking Program-ATP), μοντέλο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Harvard Project Zero και προτείνει την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Το μοντέλο προτείνει την επιλογή στοχευμένων και προσεκτικά επιλεγμένων έργων τέχνης που μπορούν να συνδεθούν

οργανικά με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τους στόχους συγκεκριμένων θεματικών ή διδακτικών ενοτήτων (Perkins, 1993).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

Η ανάλυση της παραβολής

Στο μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται συνανάγνωση της παραβολής του σπλαχνικού πατέρα και στη συνέχεια χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες: την ομάδα του σπλαχνικού πατέρα, την ομάδα του μικρότερου γιού και την ομάδα του μεγαλύτερου γιού. Κάθε επιμέρους ομάδα εστιάζει στην ανάλυση της συμπεριφοράς του προσώπου που ανέλαβε αξιοποιώντας σχετικές ερωτήσεις. Οι μαθητές εντοπίζουν αρχικά στο βιβλικό κείμενο τις αναφορές που συνδέονται με τον ‘χαρακτήρα’ τους και στη συνέχεια επιχειρούν ανάλυση της συμπεριφοράς τους.

- η πρώτη ομάδα προσπαθεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του πατέρα
 - ο «Γιατί ο πατέρας αποφάσισε να δώσει στο μικρό του γιο το μερίδιο που του αναλογούσε από την πατρική περιουσία;» «Πως ένιωθε ο πατέρας όταν ο μικρός γιος του αποφάσισε να φύγει;» «Πως ένιωθε ο πατέρας όταν ο μικρός γιος ήταν μακριά;» «Έπραξε σωστά ο πατέρας που δέχτηκε πίσω τον μικρό του γιο όταν εκείνος επέστρεψε; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;», «Πως κρίνεις την συμπεριφορά του πατέρα προς τον μεγαλύτερο γιο;», «Ο πατέρας αντιμετωπίζει δίκαια τους δυο γιους του; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;», «Πως θα περιγράφατε τον χαρακτήρα του πατέρα;»
- η δεύτερη ομάδα προσπαθεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του μικρού γιού
 - ο «Γιατί ο μικρός γιος απαίτησε να του δοθεί το μερίδιό του από την πατρική περιουσία;», «Γιατί ο μικρός γιος κατασπατάλησε το μερίδιο που του έδωσε ο πατέρας;», «Πως ένιωθε ο μικρός γιος όταν έχασε τα πάντα;», «Γιατί ο μικρός γιος θέλησε να επιστρέψει πίσω στο σπίτι του πατέρα του;», «Ήταν εύκολο ο μικρός γιος να πάρει την απόφαση να επιστρέψει στο σπίτι του πατέρα του; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;», «Πως θα περιγράφατε τον χαρακτήρα του πατέρα;»
- η τρίτη ομάδα προσπαθεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του μεγαλύτερου γιού
 - ο Πως ένιωθε ο μεγαλύτερος αδερφός όταν ο πατέρας έδωσε στον μικρότερο αδερφό του το μερίδιο της περιουσίας που του αναλογούσε;», «Πως ένιωθε ο μεγάλος αδερφός όταν ο μικρότερος αδερφός του έλειπε;» «Γιατί ο μεγάλος αδερφός θύμωσε όταν επιστρέφει ο μικρότερος αδερφός του;», «Γιατί ο μεγάλος αδελφός στράφηκε εναντίον του πατέρα του;» «Πως θα περιγράφατε τον χαρακτήρα του μεγαλύτερου αδερφού;»

Η αξιοποίηση της τέχνης στο μάθημα των Θρησκευτικών

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία τα τελευταία χρόνια κερδίζει ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος. Ιδιαίτερα στο Μάθημα των Θρησκευτικών μετά την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών αποτέλεσε καθημερινή πρακτική στη μαθησιακή διαδικασία. Οι

θεολόγοι και δάσκαλοι διδάσκουν μέσα από την τέχνη εφαρμόζοντας τα μοτίβα του Προγράμματος της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking Program-ATP) με στόχο να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, και να βοηθήσουν την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών μέσα από τη δυναμική της τέχνης. (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014: 131). Δια μέσου της τέχνης ο μαθητής ενθαρρύνεται να αποσαφηνίσει και να εκφράσει συναισθήματα, σκέψεις, αντιλήψεις. Είναι γνωστό ότι τέχνη αποτελεί μέσο προσωπικής έκφρασης και κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο (Σάλλα – Δοκουμετζίδη, 1996: 199).

Αξιοποίηση της δραματικής τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού

Η τεχνική της ‘καυτής ή ανακριτικής καρέκλας’ (hot seating), η οποία είναι επίσης γνωστή και ως ‘καρέκλα των ερωτήσεων’, ‘καρέκλα των αποκαλύψεων’ και ‘χαρακτήρας στο εδώλιο’, συνιστά τεχνική της δραματικής τέχνης η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με άριστα αποτελέσματα στην διδασκαλία και τη μάθηση. Αξιοποιώντας την προαναφερόμενη τεχνική ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει διακριτικά τους μαθητές στην διερεύνηση πτυχών του εαυτού αλλά και στην κριτική και ενσυναισθητική προσέγγιση της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων καθώς επίσης και στην διερεύνηση και κατανόηση θεωρητικών ή αφηρημένων εννοιών (Chimera&Baim, 2010: 4• Leib, 2010: 19).

Αξιοποίηση της κινούμενης εικόνας και του κινηματογράφου

Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες: την ομάδα του σπλαχνικού πατέρα, την ομάδα του μικρότερου γιού και την ομάδα του μεγαλύτερου γιού. Στην συνέχεια παρακολουθούμε το video: The prodigalsun από την ιστοσελίδα <http://www.indigitube.tv/video/reunion-animation-kutchi-language-animated-film/> και οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν και να επιχειρηματολογήσουν σε σχέση με την στάση και την συμπεριφορά των προσώπων που αντιστοιχούν στην ομάδα τους αιτιολογώντας μέσα από το πρίσμα της ενσυναίσθησης τα βαθύτερα κίνητρα και την συναισθηματική και πνευματική κατάσταση των προσώπων.

Αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής

Στο πλαίσιο της διαθεματικής διδασκαλίας, κατά προτίμηση με την συμμετοχή των δύο επιμέρους διδασκόντων (Εικαστικού και Θεολόγου) γίνεται συνανάγνωση του κειμένου του Όσκαρ Ουάιλντ «Ο εγωιστής γίγαντας». Στην συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και αναζητούν στο κείμενο λέξεις κλειδιά που αποκαλύπτουν τα συναισθήματα των ηρώων. Η πρώτη ομάδα εστιάζει στην αναζήτηση των συναισθημάτων του γίγαντα και η δεύτερη στην αναζήτηση των συναισθημάτων των παιδιών. Στην συνέχεια συζητούν τις συνέπειες που είχαν τα συναισθήματα που εντόπισαν στις σχέσεις και την ζωή των ηρώων .

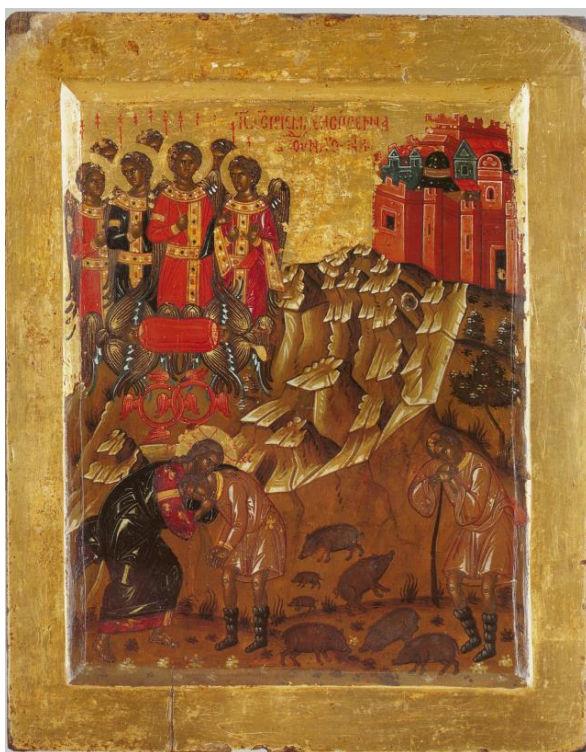
Η ανάλυση των έργων τέχνης

Η βιομαθητική και διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης και η αξιοποίηση διαφοροποιημένων ερεθισμάτων από διαφορετικά πεδία του επιστητού επιτρέπει την δημιουργία πολλαπλών συνδέσεων και επιτρέπει την αποκρυστάλλωση ιδεών και αξιών.

Η διδακτική πρόταση στο επίπεδο της διαθεματικής συνεργασίας αξιοποιεί κυρίως στις ιδέες του David Perkins (1993). Για την ανάλυση των έργων τέχνης αξιοποιούνται διαδοχικά τέσσερα διαδοχικά μοτίβα: ‘Βλέπω’, ‘Ισχυρίζομαι’, ‘Αναρωτιέμαι’, ‘Διερωτώμαι’ που διευκολύνουν την

παρατήρηση, την περιγραφή, την ανάλυση, την αξιοποίηση της φαντασίας, των συναισθημάτων και της κριτικής σκέψης

Για διδακτική αξιοποίηση και με βάση την στοχοθεσία της προτεινόμενης ενότητας αξιοποιούνται σε αντιπαραβολή εικόνες ορθόδοξης τέχνης και έργα τέχνης της δυτικής παράδοσης και ειδικότερα μια ορθόδοξη εικόνα του 16^{ου} αι. που φυλάσσεται στη μονή Χιλανδαρίου και το έργο «Η επιστροφή του ασώτου» του Ρέμπραντ.



Εικόνα 1. Η επιστροφή του ασώτου, Μονή Χιλανδαρίου, 16ος αι.

<https://gr.pinterest.com/pin/553731716661950557/>



Εικόνα 2. Ρέμπραντ, Η επιστροφή του ασώτου, Ελαιογραφία σε καμβά, π. 1668-9, Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη

<https://gr.pinterest.com/pin/527766268593048>

Η ανάλυση των έργων τέχνης της ορθόδοξης και της δυτικής παράδοσης έχει ως στόχο να αποκαλύψει τη διαφορά ουσίας στον τρόπο σκέψης και την ιδεολογία που διέπει τα έργα της ορθόδοξης και δυτικής παράδοσης. Κατά την ανάλυση οι μαθητές μέσα από διακριτική καθοδήγηση από τον διδάσκοντα καλούνται να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές εστιάζοντας σε ιδιαίτερες πτυχές της αναπαράστασης. Ιδιαίτερα έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι στα έργα δυτικής προέλευσης ο μετανοημένος υιός επιστρέφοντας γονατίζει στα πόδια του πατέρα του και εκμηδενίζεται συμβολικά ως πρόσωπο και ως ελεύθερο ον, ενώ αντίθετα στις ορθόδοξες εικόνες ο μετανοημένος υιός δεν χρειάζεται να γονατίσει αλλά πέφτει στην αγκαλιά του σπλαχνικού πατέρα, διατηρώντας την όρθια στάση του και όλες τις ιδιότητες του ελεύθερου ανθρώπου.

Για την ανάλυση των έργων τέχνης οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα συμμετέχει ενεργά σε όλα τα στάδια ανάλυσης του έργου. Συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις και μέσα από την συζήτηση οδηγούνται σε συμφωνία. Εάν διατυπώνονται ριζικά διαφορετικές απόψεις καταγράφονται. Η ανάλυση των έργων τέχνης γίνεται στο μάθημα των Εικαστικών με βάση τον παρακάτω πίνακα:

- Προτρέπουμε τους μαθητές να περιγράψουν με απλά λόγια το έργο και να εντοπίσουν στοιχεία που τους προξενούν εντύπωση, κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους και τους προκαλούν ερωτηματικά
 - ο «Τι βλέπεις;», «Υπάρχει κάτι που σου κάνει εντύπωση;», «Υπάρχει κάτι που κινεί το ενδιαφέρον σου;», «Υπάρχει κάτι που σε κάνει ν’ αναρωτιέσαι;», «Σου θυμίζει κάτι το έργο τέχνης;»
- Παρατήρηση του έργου Κατά τη φάση αυτή θέτουμε ερωτήσεις και ζητούμε τις απόψεις των μαθητών, τις οποίες καταγράφουμε στον πίνακα. Ας σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές λαμβάνουν το λόγο να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Σ’ αυτή τη διαδικασία ο μαθητής εντοπίζει ό,τι του προκαλεί έκπληξη και καταγράφει τα συναισθήματα που τού προκαλεί το έργο. Εκφράζει τη γνώμη του χωρίς περιορισμούς, όπως αναφέρει ο Perkins.
 - ο «Τι θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο;» «Υπάρχουν σημεία στα έργα που κρύβουν εκπλήξεις;» «Διακρίνεις κάποια ιστορία;» «Ποια συναισθήματα σου προκαλούνται;» «Υπάρχει κάποιος συμβολισμός;» Ποια συναισθήματα σου προκαλούνται; Υπάρχει κάποιος συμβολισμός; «Σου δημιουργούνται κάποια επιπλέον ερωτήματα;» «Κλείστε τα μάτια και απομακρυνθείτε από το έργο. Υπάρχει κάτι που δεν είδατε και θέλετε μοιραστείτε με τους συμμαθητές σας;»
- Επεξεργασία & Επικέντρωση – Δημιουργική Παρατήρηση Σ’ αυτό το στάδιο ο μαθητής/τρια ενεργοποιεί την αναλυτική σκέψη, με πληροφορίες και στοιχεία που του δίνονται γύρω από το έργο τέχνης, το δημιουργό του και την εποχή που αυτό χρονολογείται. Κρίνει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, απλά «επεξεργάζεται», δηλαδή, επεκτείνεται στις λεπτομέρειες τού έργου. Σταδιακά μπαίνουν σε τάξη όσα εκλέχθηκαν στα προηγούμενα στάδια.
 - ο «Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;» «Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε τις εκπλήξεις;» «Τι ήθελε μ’ αυτό να εκφράσει; ή Τι ήθελε να πει;» «Αν ήταν ο δημιουργός παρών τι θα τον ρωτούσες;» «Τελικά τι συμβολίζει το έργο τέχνης;» «Τι τίτλο θα έδινες στο έργο;»
- Κινητοποίηση και έκφραση των μαθητών/τριών (δραματοποίηση, εικαστική απόδοση, συγγραφή κειμένου κ.ά) Στη φάση αυτή ο μαθητής/τρια καλείται να κοινωνήσει το περιεχόμενο του έργου, να φανταστεί τον εαυτό του εντός της οπτικής και του πλαισίου που αυτό λειτουργεί και ενδεχομένως να ταυτιστεί με πρόσωπα που απεικονίζονται σ’ αυτό. Έτσι, σταδιακά «ερμηνεύει», εξηγεί τι σημαίνει το έργο για εκείνον/η, ποια είναι η σημασία του και το νόημά του. Βλέπει το έργο στο σύνολό του και όχι αποσπασματικά όπως έγινε στις προηγούμενες φάσεις.

- ο Αν σου ζητούνταν να υποδυθείς ένα πρόσωπο, ποιο θα επέλεγες και γιατί; Αν ήσουν ο πατέρας ή ο μεγάλος γιός ή ο μικρός γιός – τι θα έγραφες στο «προσωπικό ημερολόγιο με το πέρας της ημέρας

Για την δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη, την ενίσχυση του πολυτροπικού, πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος προτείνεται η αξιοποίηση μουσικών κειμένων που ενεργοποιούν τις αισθήσεις. Ακολουθώντας τις υποδείξεις του Georgi Lozanov (1978) για τον σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν κάποια από τα παρακάτω μουσικά κείμενα: Beethoven: Concerto for Violin and Orchestra in D Major, Op 61, Tchaikovsky: Concerto No. 1 in B flat minor for Piano and Orchestra, Mozart: Concerto for Violin and Orchestra, Concert No. 7 in D major, Haydn: Symphony No. 67 in F major; Symphony No.69 in B. Major κ.ά.

Η αξιοποίηση του βιβλικού και πατερικού λόγου

Η Παραβολή του Σπλαχνικού Πατέρα ανέκαθεν κατείχε σημαντικότερη θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Στα ΔΕΠΠΣ το 2006 διδάσκονταν στη Β΄ Γυμνασίου με στόχο οι μαθητές «να κατανοήσουν ότι ο Ιησούς νοιάστηκε με ξεχωριστή συμπάθεια και αγάπη για τους αποπροσανατολισμένους καθώς και για τους θρησκευτικά αυτοδικαιούμενους. Να εκτιμήσουν ότι ο Θεός είναι αγαθός και εύσπλαχνος, πέρα από όλα τα ανθρώπινα μέτρα». Στα Αναθεωρημένα προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου εκτός από την πολλαπλή χρήση της παραβολής σε διάφορες Θεματικές Ενότητες στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο διδάσκεται στη Β΄ Γυμνασίου στη Θεματική Ενότητα «Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;» υπηρετώντας το Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα : «συναισθάνονται την δίχως όρια αγάπη του Χριστού προς τον άνθρωπο» φανερώνοντας τον Θεό ως Πατέρα που συγχωρεί τα παιδιά του. Στα τελευταία μεταβατικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται στο σχολικό έτος 2020 -2021 στο δημοτικό διδάσκεται στην Ε΄ Δημοτικού στην Θεματική Ενότητα «Αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας τα λάθη μας» υπηρετώντας το Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα «διακρίνοντας τον ρόλο της μετάνοιας στη ζωή των προσώπων των βιβλικών διηγήσεων και των αγίων» Επίσης διδάσκεται και στη Β΄ Γυμνασίου στην Θεματική Ενότητα «Ο Θεός γίνεται άνθρωπος. Το πιο συγκλονιστικό γεγονός της ιστορίας του ανθρώπου» υπηρετώντας το Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα «αναφέρουν τη διδασκαλία της Εκκλησίας σχετικά με το πρόσωπο του Χριστού» και ότι αγαπά όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτων ό,τι και αν έχουν πράξει.

Μελετώντας οι μαθητές την Παραβολή του Σπλαχνικού Πατέρα ανακαλύπτουν μια σειρά από αξίες όπως η αγάπη, η ελευθερία, η μετάνοια, η χαρά, η πατρότητα, ο σεβασμός, η συνειδηση κ.α. Αυτές χριστιανικές αξίες είναι ταυτόχρονα και οικουμενικές αξίες. Να επισημάνουμε ότι με τον όρο «αξίες» εννοούμε από κατηγορίες με έκδηλη αξιολογική σημασία που εκφράζουν τους ιδανικούς άρα και επιθυμητούς τρόπους και όρους ύπαρξης, σκέψης και δράσεις σε μια ορισμένη κοινωνία. (Σακαλάκη, 1984: 30-31) Οι αξίες είναι δύσκολο να προσδιοριστούν και να οριστούν σαν έννοιες. Γενικά είναι κανόνες που ρυθμίζουν την συμπεριφορά του ατόμου, καθορίζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες του και εξαρτώνται από τις αξίες της κοινωνίας. Προσωπικές αξίες είναι αυτές που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου, επιλέγονται ελεύθερα από αυτό, καθορίζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες του και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ζει. Ο κοινωνικός ρόλος των θρησκευτικών αξιών είναι πολύ σημαντικός από τη στιγμή που δεν αποτελούν απλά θεωρητικές που προέρχονται από τα ιερά κείμενα αλλά ενσαρκώνονται στη ζωή, στις

συμπεριφορές και πράξεις των ανθρώπων. Οι χριστιανικές αξίες είναι συνδεδεμένες άρρηκτα με την χριστιανική ηθική η οποία αντικειμενοποιείται στην κοινωνική πραγματικότητα με τη μορφή κάποιου συστήματος αξιών που προσδιορίζει την κοινωνική ζωή και τις διαπροσωπικές σχέσεις και με τι οποίο τα μέλη της κοινωνίας καλούνται να εναρμονίσουν την κοινωνική τους ζωή (Μαντζαρίδης, 2001: 141). Κατά τον Τσιρώνη το σχολείο όπου οι μαθητές περνούν πολλές ώρες μπορεί να αποτελέσει τον κατάλληλο αγωγό διάχυσης δεξιοτήτων, αρχών και αξιών (Τσιρώνης, 2003: 58). Βασικά το σχολείο έχει ως στόχο να μεταδώσει αξίες, κανόνες, θεσμούς, γνώσεις, γλώσσα, εμπειρίες και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες των μαθητών (Πέτρου, 2007: 353) Στη Βίβλο υπάρχουν πλήθος αναφορών και χωρίων στις αξίες αυτές. Ας δούμε μερικές από αυτές.

Αγάπη: Στην Παλαιά Διαθήκη αν και η λέξη «αγάπη» δεν αναφέρεται οι αφηγήσεις της δημιουργίας (Γεν 1, 2-3) παρουσιάζουν την αγάπη του Θεού δια μέσου της καλοσύνης με την οποία περιέβαλε τον Αδάμ και την Εύα (Φρέρης, 1980: 14). Αλλά και σε πολλά σημείων των βιβλίων της Παλιάς Διαθήκης διαφαίνεται η αγάπη του Θεού, όπως ο ευσεβής Ιουδαίος που μελετά τη Βίβλο συνειδητοποιεί ότι τον αγαπά ένας προσωπικός Θεός, του οποίου εξυμνεί την ευσπλαχνική πιστότητα στη διαθήκη, την καλοσύνη (Ψλ 33, 9 & 99, 5), τη χάρη και τη στοργή (Φρέρης, 1980: 12) Στην Καινή Διαθήκη και ιδιαίτερα στις επιστολές του Αποστόλου Παύλου η αγάπη εμφανίζεται ως η βαθύτερη θεολογική κατανόηση της χριστιανικής αγάπης. Ο Θεός προσδιορίζεται ως ο «Θεός της αγάπης» (Β' Κο 3, 11), ως η κορυφή του καταλόγου των καρπών του πνεύματος (Γαλ 5, 22). Το 13ο κεφάλαιο της προς Κορινθίους επιστολής το αποκαλούμενο «ύμνος της αγάπης» είναι εκείνο στο οποίο βρίσκουμε το μεγαλύτερο εγκώμιο για την αγάπη από κάθε άλλο τμήμα της χριστιανικής γραμματείας (Βασιλειάδης, 2012: 73-74) Αλλά και στα υπόλοιπα κείμενα της Καινής Διαθήκης γίνεται αναφορά στην αγάπη (Εβρ 13, 1, Α' Πέτρ 1, 22, Β' Πέτρ 1, 17). Ενδεικτικά αναφέρουμε: «νυν ιδέ μένει πίστις, ἐλπίς, ἀγάπη, τὰ τρία ταῦτα· μείζων δὲ τούτων ἡ ἀγάπη» (Α' Κορ 13, 13), «οὕτω γὰρ ἠγάπησεν ὁ Θεὸς τὸν κόσμον, ὥστε τὸν υἱὸν αὐτοῦ τὸν μονογενῆ ἔδωκεν, ἵνα πᾶς ὁ πιστεύων εἰς αὐτὸν μὴ ἀπόληται, ἀλλ' ἔχῃ ζωὴν αἰώνιον» (Ιω 3, 16) «πρὸ πάντων δὲ τὴν εἰς ἑαυτοὺς ἀγάπην ἐκτενῆ ἔχοντες, ὅτι ἡ ἀγάπη καλύπτει πλῆθος ἁμαρτιῶν» (Α' Πέτρ 4, 8), «πάντα ὑμῶν ἐν ἀγάπῃ γινέσθω» (Α' Κορ 16, 4), «ἐντολὴν καὶ νῆν δίδωμι ὑμῖν ἵνα ἀγαπᾶτε ἀλλήλους, καθὼς ἠγάπησα ὑμᾶς ἵνα καὶ ὑμεῖς ἀγαπᾶτε ἀλλήλους» (Ιω 13, 34), «Ἡ ἀγάπη ἀνυπόκριτος. ἀποστύγοντες τὸ πονηρὸν, κολλώμενοι τῷ ἀγαθῷ» (Ρωμ 12, 9). Ο Μάξιμος Ομολογητής στο έργο του «Περί αγάπης» λέει ότι «...ὅποιος ἀγαπᾷ τὸ Θεό, δὲν μπορεῖ νὰ μὴν ἀγαπήσῃ καὶ κάθε ἄνθρωπο σαν τὸν εαυτό του, ἀν καὶ τὸν δυσἀρεστοὺν τὰ πάθη ἐκείνων που δὲν ἔχουν καθαριστεῖ... Ὅποιος ἀγαπᾷ τὸ Θεό, ἀγαπᾷ δίχως ἄλλο καὶ τὸν πλησίον του» (Γαλίτης, 1985: 51)

Ελευθερία: Στην Παλαιά Διαθήκη η ελευθερία εννοείται σχεδόν αποκλειστικά στην κοινωνική της διάσταση σε αντιδιαστολή με τη δουλεία. Ο όρος εμφανίζεται κυρίως σε συζητήσεις περί δουλείας και απελευθέρωσης (Βασιλειάδης 2015:20). Η Παλαιά Διαθήκη δεν αναπτύσσει κάποια θεολογία της απελευθέρωσης στη βάση της εξόδου από την Αίγυπτο. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει κυρίως την «απελευθέρωση» και όχι την «ελευθερία» (Βασιλειάδης 2015:20). Στην Καινή Διαθήκη οι επιστολές του Αποστόλου Παύλου είναι εκείνες πραγματεύονται αναλυτικότερα την έννοια της ελευθερίας. Σ' αυτές κατανοείται η χριστιανική πίστη ως ελευθερία. Ο όρος όμως χρησιμοποιείται από τον Παύλο για να δηλώσει διάφορες πτυχές της. Ο ίδιος διατείνεται ότι είναι ελεύθερος γιατί δεν δέχεται χρήματα για το κήρυγμά του ή όταν κάνει λόγο για την «άνω Ιερουσαλήμ» ως ελεύθερη, εννοεί ελεύθερη από διαφθορά. Ενδεικτικά αναφέρουμε χωρία από την Καινή Διαθήκη: «ἐὰν οὖν ὁ υἱὸς ὑμᾶς ἐλευθερώσῃ, ὄντως ἐλεύθεροι ἔσεσθε» (Ιω 8,36),

«ἐλευθερωθέντες δὲ ἀπὸ τῆς ἁμαρτίας ἐδουλώθητε τῇ δικαιοσύνῃ» (Ρωμ 6,18), «ὅτι καὶ αὐτὴ ἡ κτίσις ἐλευθερωθήσεται ἀπὸ τῆς δουλείας τῆς φθορᾶς εἰς τὴν ἐλευθερίαν τῆς δόξης τῶν τέκνων τοῦ Θεοῦ» (Ρωμ 6, 21), «ὁ δὲ Κύριος τὸ Πνεῦμά ἐστιν· οὐδὲ τὸ Πνεῦμα Κυρίου, ἐκεῖ ἐλευθερία» (Β΄ Κορ 3, 17), «Τῇ ἐλευθερίᾳ οὖν, ἣ Χριστὸς ἡμᾶς ἠλευθέρωσε, στήκετε, καὶ μὴ πάλιν ζυγῷ δουλείας ἐνέχεσθε» (Γαλ, 5,1), «ἐλευθερίαν αὐτοῖς ἐπαγγελλόμενοι, αὐτοὶ δοῦλοι ὑπάρχοντες τῆς φθορᾶς· ὃ γάρ τις ἡττηται, τούτῳ καὶ δεδούλωται» (Α΄ Πετ 2,19). Ο Ἅγιος Συμεὼν ὁ Νεὸς Θεολόγος χαρακτηριστικὰ σχολιάζει «για τὴν ἐλευθερία τοῦ Πνεύματος, στὴν ὁποία πρέπει νὰ μεταβεῖ ὁ νοῦς τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τὴν υποδούλωση τῶν παθῶν...», «ὅπου ὑπάρχει Πνεῦμα Κυρίου, ἐκεῖ ὑπάρχει καὶ ἐλευθερία» καὶ κάνει λόγο γιὰ τὸ βάπτισμα τὸ ὁποῖο μᾶς χαρίζει τὴν ἐλευθερία, ὥστε νὰ μὴ τυραννιόμαστε ἀπὸ τὸ Διάβολο καὶ ἀκουσίως ἀκόμη (Παναγιώτου, 1983: 440, 553)

Μετάνοια: Στὴν Παλαιὰ Διαθήκη ὁ ὅρος ποὺ χρησιμοποιεῖται ἀποδίδει τὴν ἐννοία ἀλλαγῆς οδοῦ, τῆς ἐπανόδου, τῆς μεταστροφῆς. Στὴ θρησκευτικὴ συνάφεια ὁ ὅρος σημαίνει ὅτι κάποιος ἀπομακρύνεται ἀπὸ κάτι κακὸ καὶ στρέφεται πρὸς τὸν Θεό. Οὐσιαστικὰ σημαίνει τὴ μεταστροφή ἡ ὁποία συνεπάγεται με τὴν ἀλλαγὴ τῆς συμπεριφορᾶς (Σωτηρόπουλος, 1989: 655). Στὴν Παλαιὰ Διαθήκη ἡ μετάνοια ἐννοεῖται ὡς εγκατάλειψη τῆς ἁμαρτίας καὶ προσέγγιση τοῦ Θεοῦ. Στὴν Καινὴ Διαθήκη ἡ ἐννοία τῆς Μετάνοιας διατηρεῖ τὸ ἠθικὸ περιεχόμενο τῆς ἐπιστροφῆς στο Θεό, τὸν ὁποῖο εἶχε στὴν Παλαιὰ Διαθήκη. Ἡ παραστατικότερη παράσταση τῆς Μετάνοιας περιγράφεται στὴν παραβολὴ τοῦ Ἀσώτου Υἱοῦ ἢ τοῦ Σπλαχνικοῦ Πατέρα (Λουκ 15, 11-32). Στὴν Καινὴ Διαθήκη συνήθως ὁ ὅρος σημαίνει τὴν μεταβολὴ τοῦ ἐσωτερικοῦ τοῦ ἀνθρώπου με τὴν ἐννοία τῆς μεταστροφῆς με ἠθικὲς καὶ θρησκευτικὲς προεκτάσεις. Ενδεικτικὰ ἀναφέρουμε χωρία ἀπὸ τὴν Καινὴ Διαθήκη: «Μετανοεῖτε, ἤγγικεν γὰρ ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν» (Ματθ. 3, 2), «βάπτισμα μετανόιας εἰς ἄφεσι νάμαρτιῶν» (Μαρκ.1,4), «πεπλήρωται ὁ καιρὸς καὶ ἤγγικεν ἡ βασιλεία τοῦ Θεοῦ· μετανοεῖτε καὶ πιστεύετε ἐν τῷ εὐαγγελίῳ» (Μαρκ.1,15). Βέβαια θὰ πρέπει νὰ σημειώσουμε ὅτι ὁ Χριστὸς μᾶς δίνει πολλὰ παραδείγματα γιὰ τὴ σημασία τῆς μετάνοιας. Χαρακτηριστικὴ εἶναι ἡ παραβολὴ τοῦ χαμένου προβάτου (Λουκ.15,4-7). Ἐπίσης χαρακτηριστικὸ παράδειγμα εἶναι μετανόιας εἶναι ὁ τελώνης Ζακχαῖος. Ὁ Μέγας Βασίλειος στὰ «Ἠθικά» τοῦ θέτει ὡς πρῶτο ὅρο τῆς ἀποδοχῆς τῆς χάριτος τοῦ Κυρίου τὴ μετάνοια «Ὅτι δεῖ τοὺς πιστεύοντας τῷ Κυρίῳ μετανοῆσαι πρῶτον, κατὰ τὸ κήρυγμα Ἰωάννου καὶ αὐτοῦ τοῦ Κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ, χεῖρον γὰρ τῶν πρῶτον Εὐαγγελίου κατακριθέντων οἱ νῦν μὴ μετανοοῦντες κατακρίνονται» (Μαντζαρίδη, 2015: 100).

Χαρά: Στὴν Παλαιὰ Διαθήκη ἡ χαρὰ συνδέεται περισσότερο με τὶς σωτηριολογικὲς ἐνέργειες τοῦ Θεοῦ ποὺ ἀποτελοῦν πηγὴ χαρᾶς γιὰ τοὺς ἀνθρώπους (Πατρώνος, 1983: 30) Ὡστόσο ἡ θρησκευτικὴ ἐννοία τῆς χαρᾶς ἔχει στὴν Παλαιὰ Διαθήκη καὶ μιὰ ἐντονη κοινωνικὴ σημασία (Πατρώνος, 2020) Μέσα σ’ αὐτὸ τὸ θρησκευτικὸ —κοινωνικὸ πλαίσιο, οἱ κοινωνικὲς διατάξεις καὶ ὁ νόμος τοῦ Θεοῦ ορίζουν τὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων καὶ ἡ ἐφαρμογὴ τους γίνεται ἀντικείμενο πολλῆς χαρᾶς καὶ ευφροσύνης (Καραβιδόπουλος 1980: 993-994). Ἐπίσης οἱ γιορτὲς με ὅλες τὶς ἐκδηλώσεις φέρνουν στὸν ἄνθρωπο χαρὰ (Καραβιδόπουλος 1980: 993-994). Ταυτόχρονα ἡ μουσικὴ, τὰ τραγούδια καὶ ὁ χορὸς εἶναι ἐκφράσεις αὐτῆς τῆς χαρᾶς (Πατρώνος, 2020). Ἐκτὸς ὅμως ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ καὶ «ἐξωτερικὴ» αὐτὴ χαρὰ ὑπάρχει καὶ ἡ «ἐσωτερικὴ» χαρὰ. Σ’ αὐτὴν τὴν περίπτωσιν ἡ Παλαιὰ Διαθήκη μιλάει με μιὰ καθαρὴ ἐσχατολογικὴ ἐννοία καὶ τὴν συσχετίζει με τὴ βασιλεία τοῦ Θεοῦ (Πατρώνος, 2020). Στὴν Καινὴ Διαθήκη ἡ χαρὰ εἶναι σωτηριολογικῆς μορφῆς ποὺ ἀπευθύνεται «παντὶ τῷ λαῷ» καὶ ἀγκαλιάζει ὅλο τὸν κόσμον. Ἡ γέννησις τοῦ Θεοῦ Λόγου ἐπλήρωσε τὸν κόσμον με «χαρὰν μεγάλην» (Λουκ. 2,10) καὶ «ἠγαλλίασε» τὸ ἀνθρώπινο πνεῦμα «ἐπὶ τῷ Θεῷ

τω σωτήρι» (Λουκ. 1,47). (Πατρώνος, 1983: 55). Επίσης οι Πράξεις των Αποστόλων μάς βεβαιώνουν πως πρώτοι οι Απόστολοι «οἱ μὲν οὖν ἐπορεύοντο χαίροντες ἀπὸ προσώπου τοῦ συνεδρίου, ὅτι ὑπὲρ τοῦ ὀνόματος αὐτοῦ κατ ἡξιώθησαν ἀτιμασθῆναι» (Πράξ. 5,41). Η χαρά είναι ένα γεγονός που υπάρχει σε πολλά χωρία της Καινῆς Διαθήκης. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Νῦν χαίρω ἐν τοῖς παθήμασί μου ὑπὲρ ὑμῶν καὶ ἀνταναπληρῶ τὰ ὑστερήματα τῶν θλίψεων τοῦ Χριστοῦ ἐν τῇ σαρκί μου ὑπὲρ τοῦ σώματος αὐτοῦ, ὃ ἐστὶν ἡ ἐκκλησία» (Κολοσ. 1,24), «μακάριοι ἐστε ὅταν ὀνειδίσωσιν ὑμᾶς καὶ διώξωσι καὶ εἴπωσι πᾶν πονηρὸν ῥῆμα καθ’ ὑμῶν ψευδόμενοι ἕνεκεν ἐμοῦ. χαίρετε καὶ ἀγαλλιᾶσθε, ὅτι ὁ μισθὸς ὑμῶν πολὺς ἐν τοῖς οὐρανοῖς· οὕτω γὰρ ἐδίωξαν τοὺς προφῆτας τοὺς πρὸ ὑμῶν» (Ματθ. 5,11—12), «Τὸ λοιπόν, ἀδελφοί μου, χαίρετε ἐν Κυρίῳ» (Φίλιπ. 3,1), «Χαίρετε ἐν Κυρίῳ πάντοτε· ἄλλιν ἐρῶ, χαίρετε» (Φίλιπ. 4,4). Ο Γρηγόριος ο Νύσσης σημειώνει ότι ο ίδιος ο Χριστός μακαρίζει όσους διώκονται και υποφέρουν για το όνόμα του και τους προτρέπει να χαίρονται με την ελπίδα της βασιλείας του «Γλυκέα ποιεῖ τῇ ψυχῇ τὰ τοῦ Κυρίου παθήματα τῇ τῶν μελλόντων ἐλπίδι τῆς παρούσης ὁδύνης ἀφαιρουῖσα τὴν αἴσθησιν» (Μαντζαρίδη, 2015:225)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adorno T. W. (2000). *Αισθητική θεωρία*. μτφρ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cassirer E., (1994). *Η Παιδευτική αξία της τέχνης*, μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλου, Αθήνα: Έρασμος.
- Chimera C. &Baim C. (2010). *Introduction to Psychodrama. Workshop for IASA Conference*, Cambridge.
- Croce B. (1976). *Κείμενα Αισθητικής Ιστοριογραφίας Δοκίμια*. μτφρ. Κ. Λασιθιωτάκη, Αθήνα: Δωδώνη.
- Heidegger M. (1986). *Η προέλευση του έργου τέχνης*. μτφρ. Γ. Τζαβάρα. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Leib J. (2010). *Benefits of Drama Therapy for Actors with Creative Blocks due to Fear, Anxiety, and Depression*. Master’s Thesis, Lesley University
- Lozanov G. (1978). *Suggestology And Outlines Of Suggestopedy*. London: Gordon & Breach Publishing Group
- Perkins, Δ (1993). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts
- Αβέλλα Σ. Η Τέχνη και η αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη: Πρόταση διδασκαλίας για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου στο: *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*. <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6066>
- Βασιλειάδης Π. «Αγάπη». *Μεγάλη Ορθόδοξη Χριστιανική Εγκυκλοπαίδεια*. τ. Α΄ Στρατηγικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Βασιλειάδης Π. «Ελευθερία». *Μεγάλη Ορθόδοξη Χριστιανική Εγκυκλοπαίδεια*. τ. Α΄ Στρατηγικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Καραβιδόπουλος Ι. (1980). «Χαρά». *Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας*, Αθήνα: Άρτος Ζωής.

- Μαντζαρίδη Γ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και παγκοσμιότητα: Χήμαιρα και Αλήθεια*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Π. Πουρνάρα.
- Μαντζαρίδη, Γ. (2015³). *Χριστιανική Ηθική. Δεύτερος τόμος: Άνθρωπος και Θεός. Άνθρωπος και συνάνθρωπος. Υπαρξιακές και βιοηθικές θέσεις και προοπτικές*. Τρίτη Έκδοση Ανανεωμένη. Ιερά Μεγίστη Μονή Βατοπαιδίου – Άγιο Όρος.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014), *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού –Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017) *Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου, ΦΕΚ 2104/19-6-2017*. Ανακτήθηκε στις 19-8-2020 από: <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>
- Πατρόνος Γ. (1983). *Η χαρά στην Καινή Διαθήκη*. Αθήνα: εκδ. Τήνος.
- Πατρόνος Γ. *Η χαρά στην Παλαιά Διαθήκη* στο: <https://www.pemptousia.gr/2020/01/i-chara-stin-palea-diathiki/>
- Πέτρου Ι. (2007). *Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας.
- Σακαλάκη Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών – ιδεολογικές δομές στο ελληνικό μυθιστόρημα 1900 – 1980*. Εκδόσεις Κέδρος.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σωτηρόπουλος Χ. (1980). «Μετάνοια – Μεταστροφή», *Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Τσιρώνη Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας.
- Φρέρης Σ. (1980). «Αγάπη». *Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας*. Αθήνα: Άρτος Ζωής

ΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΩΣ ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σοφία Κανταράκη, Φιλολόγος, Μ.Α, MSc. Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων
ΔΔΕ Μαγνησίας, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, skantaraki@uth.gr

Περίληψη

Τελευταία παρατηρείται, διαβάζοντας ειδικά τις ανακοινώσεις των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, αύξηση των διοργανώσεων των Μαθητικών Συνεδρίων. Η συγκεκριμένη ανακοίνωση εγείρεται από την ανάγκη προώθησης αυτής της οργανωμένης κι ευέλικτης μαθητικής σχολικής δράσης σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης η οποία φαίνεται, όμως, ότι βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο. Άλλωστε, κι ο όρος μη τυπική εκπαίδευση καλύπτει μια ευρεία γκάμα σχολικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που τείνουν να μετατραπούν σε εφάμιλλα της τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα που βρίσκεται έξω από την τυπική εκπαίδευση με σκοπό την παραγωγή μιας δομημένης μαθησιακής διαδικασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμμετοχή σε ένα συνέδριο προϋποθέτει έρευνα και μελέτη. Οι μαθητές μέσω αυτής της έρευνας καλούνται να οικοδομήσουν τη γνώση «βγαίνοντας» από την τάξη, προκειμένου να επισκεφτούν ερευνητικούς χώρους, βιβλιοθήκες, Γ.Α.Κ, μουσεία, Πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά Ινστιτούτα, συγκεντρώνοντας στοιχεία για την έρευνά τους μεθοδικά, έτσι ώστε με τον δικό τους ευφάνταστο τρόπο να παρουσιάσουν μοναδικές εισηγήσεις και αναπαραστάσεις. Η μάθηση μετατρέπεται έτσι σε μια διερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αλλάζει και αναδομεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Κανάκης, 2007), ενώ παράλληλα βρίσκει πιο ενδιαφέρον το σχολείο σε μια ανακαλυπτική διαδικασία που προσαρμόζεται στα δικά του ενδιαφέροντα και επίπεδα (Κουτσελίνη, 2008). Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται και προωθείται η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά κυρίως η δημιουργική γνωσιακού τύπου εμπλοκή των μαθητών σε καινοτόμες, επιστημονικού χαρακτήρα δράσεις, όπως η διοργάνωση του Συνεδρίου.

Το Μαθητικό Συνέδριο, μετά και την κατάργηση των Βιομαθητικών εργασιών στο Γυμνάσιο, αποτελεί μια καινοτόμο δράση κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές σχολείων να συναντηθούν, να καταθέσουν τις απόψεις τους σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά και να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ τους που μπορεί να οδηγήσουν σε ευρύτερες εκπαίδευσης (Λεοντσίνης, 2007). Έτσι, ένα μαθητικό συνέδριο σε συνεργασίες πάνω σε διαθεματικές ενότητες, καθώς απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες της σχολικό επίπεδο θα μπορούσε να διασφαλίσει διδακτικά και ερευνητικά περιβάλλοντα που παραπέμπουν σε νέες μορφές, μη τυπικής, εκπαίδευσης και ως εκ τούτου σχολικής έρευνας. Η γνώση παράγεται μέσα από εμπειρία και λόγο, καθώς ο μαθητής οικοδομεί ο ίδιος νοήματα μέσα σε ορισμένο διδακτικό συγκείμενο, τα οποία μάλιστα αναδομεί και αναδιαμορφώνει συνεχώς ως αποτέλεσμα αναστοχαστικής δράσης (Θεοφιλίδης, 2008).

Τα Μαθητικά Συνέδρια ως θεσμός πλέον διακρίνονται για το υψηλού επιπέδου μορφωτικό τους περιεχόμενο και τη στενή συνεργασία καθηγητών και μαθητών σε ισότιμη βάση. Η διοργάνωση ενός Μαθητικού Συνεδρίου, το οποίο επ' ουδενί δεν αντικαθιστά τα γενικά, μπορεί να υποστηρίξει με δομημένη επιστημονική μεθοδολογία τη διάχυση της ανακαλυφθείσας γνώσης με τη διαμεσολάβηση του σχολείου σε ευρύτερα τμήματα της κοινωνίας, αναδεικνύοντας έτσι το ρόλο του σύγχρονου σχολείου (Ματσαγγούρας, 1995). Η ποικιλότητα και πολυμορφία των πηγών και των πεδίων

έρευνας, όπως και η αμεσότητα της ερευνητικής και διδακτικής τους προσέγγισης (Λεοντσίνης, 2007), αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες προσδιορισμού ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διαδικασία για τον καθορισμό, την αποδοχή και την επίτευξη των στόχων πρέπει να είναι συνυφασμένη με μια μαθητική αυτοδυναμία, η οποία θα επιτρέπει την κινητοποίηση και συμμετοχή όλων των μαθητών στη σχολική έρευνα. Το νέο πρότυπο εκπαίδευσης, ειδικά της αειφόρου, απαιτεί από το σχολείο να είναι ένας οργανισμός αυτοεκπαίδευσης και μάθησης, όπου οι ίδιοι οι μαθητές θα μαθαίνουν νέες δεξιότητες και ικανότητες.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο τίθεται προβληματισμός έρευνας στο αν θα μπορούσε η επιταχυνόμενη αύξηση διεξαγωγής Μαθητικών Συνεδρίων να αποτελέσει έναν ευχάριστο οϊωνό ενός επερχόμενου μαθητικού συνεργατικού περιβάλλοντος και ενός ριζοσπαστικού θεσμού, μη τυπικής εκπαίδευσης, του οποίου θεμέλιος λίθος θα είναι η μαθητική γνωστική αυτοδυναμία.

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα με αφορμή τα μαθητικά συνέδρια της ΔΔΕ Μαγνησίας, φιλοδοξεί να εστιάσει στο ανερχόμενο ερευνητικό και εκπαιδευτικό πεδίο παραγωγής μελετών των Μαθητικών Συνεδρίων και των παραγόμενων τους ως θεσμό μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και στη μελέτη του τρόπου διάχυσής τους στην τοπική κοινωνία, (εισηγήσεις, οπτικό-ακουστικό υλικό, εικαστικό υλικό, δημοσιογραφική κάλυψη, βίντεο, θεατρικό δρώμενο, μουσικές συνθέσεις, κ.α.).

Η υλοποίηση ενός μαθητικού συνεδρίου προϋποθέτει τη συμμετοχή ενός ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων μαθητών και αντίστοιχων εκπαιδευτικών. Η φιλοσοφία του, η οποία δίνει μια διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση, φαίνεται να έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα δεσμευτικά σχολικά εγχειρίδια, την ανεπαρκή επιμόρφωση αλλά και την απροθυμία των δασκάλων, (Φρειδερίκου-Φολερού-Τσερούλη, 1991) τις παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας με τον μονόλογο του εκπαιδευτικού αλλά και τη δασκαλοκεντρική τακτική ως βασική μέθοδο διδασκαλίας, ειδικά του μαθήματος της ιστορίας (Ρήγου, 1998).

Ως παιδαγωγικοί στόχοι των συνεδρίων, οι οποίοι συνδέονται με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΣΣ, τίθενται ως οι εξής:

- η εμπλοκή των μαθητών με τη διαθεματική έρευνα
- η ενδεδειγμένη γνωριμία με πτυχές του έργου και της προσωπικότητας των θεματικών προσώπων
- η βιομαθητική προσέγγιση των μαθητών με αρχειακό υλικό των βιβλιοθηκών
- η ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης του έργου των υπό μελέτη προσώπων
- η ανάδειξη της πνευματικής τους προσφοράς
- η ανάδειξη της συμβολής τους στην προβολή και έκδοση έργων θετικών επιστημών, αλλά και στη μεταφορά της σύγχρονης γνώσης από την Ευρώπη στον ελληνικό χώρο
- η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας
- η προσπάθεια να αποτελέσει μια καινοτόμο δράση κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές σχολείων να συναντηθούν, να καταθέσουν τις απόψεις τους σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά και να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ τους που μπορεί να οδηγήσουν σε ευρύτερες συνεργασίες πάνω σε διαθεματικές ενότητες.

- να συμβάλει στην εξοικείωσή τους σε θέματα κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης και να αφυπνίσει τη δημιουργικότητά τους.
- να εμπλέξει δημιουργικά τους μαθητές σε καινοτόμες, επιστημονικού χαρακτήρα δράσεις, όπως η διοργάνωση ενός Συνεδρίου, στην οποία συμμετέχουν ενεργά

Το ζητούμενο της έρευνας σε πρώτο επίπεδο εστίασε στο βαθμό συμμετοχής των σχολείων, την προθυμία τους, τη δυναμική της ερευνητικής κατεύθυνσης, τον τρόπο αναζήτησης της πληροφορίας και τη μετατροπή της σε γνώση, τον τρόπο διάχυσης του παραγόμενου, την ελκυστικότητα της διαδικασίας αλλά και την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας ως παράγοντα συνεργασίας και συνδημιουργίας.

Συγκεκριμένα, μέσω του ερευνητικού μέρους της έρευνας μετά τη διεξαγωγή του 1ου και 2^{ου} Μαθητικού συνεδρίου, προωθήθηκαν διαδικτυακά ερωματολόγια σε εκπαιδευτικούς, όπου αναδείχτηκε: α) ο τρόπος μαθητικής και ομαδοσυνεργατικής έρευνας συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων σχετικών με το προς διερεύνηση θέμα, β) η χαρτογράφηση των ποικίλων ερευνητικών διαθεματικών εργασιών που παράγονται σε ένα Μαθητικό Συνέδριο γ) η εξέταση και κατανόηση της έρευνας και της μεθοδολογίας ως ένα διεπιστημονικό πεδίο, δ) η ανάδειξη της αυτόνομης μαθητικής προσέγγισης αλλά και παρουσίασης, ε) η διαφορετικότητα, σε σχέση με ένα απλό project ή πρόγραμμα, πρόσληψης και κατανόησης της γνώσης, στ) η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας στην έρευνα.

Η φιλοσοφία του Μαθητικού Συνεδρίου, η οποία δίνει μια διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση, φαίνεται να έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα δεσμευτικά σχολικά εγχειρίδια, την ανεπαρκή επιμόρφωση αλλά και την απροθυμία των εκπαιδευτικών (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991), τις παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας με τον μονόλογο του εκπαιδευτικού αλλά και τη δασκαλοκεντρική τακτική ως βασική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, ενώ η υλοποίησή του προϋποθέτει τη συμμετοχή ενός ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων μαθητών και αντίστοιχων εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες στα εν λόγω συνέδρια μαθητές με την οργανωτική καθοδήγηση κι επίβλεψη των καθηγητών τους, κατόπιν έρευνας στις τοπικές βιβλιοθήκες της πόλης, επεξεργαζόμενοι τις πηγές τους, κλήθηκαν να παρουσιάσουν αρχικά την εισήγησή τους και κατά δεύτερον αν το επιθυμούσαν ένα εικαστικό ή και θεατρικό δρώμενο, ή μια ψηφιακή παρουσίαση που δεν θα ξεπερνούσε αυστηρά τα 10 λεπτά.

Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και υπό την πίεση των υπόλοιπων σχολικών υποχρεώσεων τους, η αναζήτηση των πληροφοριών σε πρωτογενείς τοπικές ιστορικές πηγές (αρχεία, εφημερίδες, ιστορικά και λογοτεχνικά κείμενα της εποχής, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, χάρτες, παλαίτυπα κ.ά) και η μύησή τους στο ιστοριοδιφικό έργο, με τη διασταύρωση και εξακρίβωση των πληροφοριών για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητάς τους, συνέδεσε το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον όπου κινούνται και δραστηριοποιούνται με το αντίστοιχο ιστορικό παρελθόν του. Αποδείχθηκε ότι η διοργάνωση του Μαθητικού Συνεδρίου, το οποίο επ' ουδενί δεν αντικαθιστά τα γενικά, μπορεί να υποστηρίξει με δομημένη επιστημονική μεθοδολογία τη διάχυση της ανακαλυφθείσας ιστορικής γνώσης με τη διαμεσολάβηση του σχολείου σε ευρύτερα τμήματα της κοινωνίας, αναδεικνύοντας έτσι το ρόλο του σύγχρονου σχολείου (Ματσαγγούρας, 1995).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη, με αφορμή τα Μαθητικά Συνέδρια της ΔΔΕ Μαγνησίας δια της Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων, φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως κινητήριο μοχλός ενεργοποίησης και προώθησης εναλλακτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσω θεσμοθέτησης ανάλογων συνεδρίων ποικίλης θεματολογίας, τα οποία θα προάγουν διαφορετικής φύσης ερευνητικά θέματα, και στα οποία εν τέλει θα αποκαλύπτεται προοδευτικά η αλληλουχία και η εξελικτική υφή με τον τόπο και τα πρόσωπα, στο δικό τους «εδώ» και «τώρα» στην πόλη τους, αλλά και θα βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα ως μελλοντικοί υπεύθυνοι πολίτες να αναπτύσσουν ευαισθησίες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δια βίου για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό το γεγονός ότι θα μιλούν και ως μαθητές και ως εν δυνάμει ενεργά μέλη της κοινωνίας, αφού τα οράματά τους οφείλει να υπηρετεί η εκπαίδευση όλων των μορφών και όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές που θεσπίζονται και δρομολογούνται.

Αναστοχαζόμενοι το υπάρχον εκπαιδευτικό τοπίο της συμβατικής διδασκαλίας κι εκπαίδευσης, ο θεσμός των Μαθητικών Συνεδρίων, ως μορφή εναλλακτικής μη τυπικής εκπαίδευσης, φαίνεται μέχρι στιγμής ως πεδίο μελέτης με πρόσφορες προοπτικές και πολυκλαδικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει το κενό στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρώντας σημαντικό το γεγονός να μπορούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν ως «πρώτη ύλη» τη ζωντανή και πάλλουσα πραγματικότητα που διαδραματίζεται γύρω τους.

Θα μπορούσε, άραγε, η εξέλιξη τέτοιων μορφωτικών δράσεων, μη τυπικής εκπαίδευσης, να αναβιώνει ένα εκπαιδευτικό πλέγμα αντιλήψεων μέσα από την αξιοποίηση των δυναμικών που αναπτύσσονται σε συναφή συνεργατικά σχήματα συνάρθρωσης τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βερβενιώτη Γ., (2002). Προφορική Ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό εμφύλιο: η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 107 Α', σ.157-181
- Δελμούζος Αλ., (1947), Παιδεία και κόμμα, εκδ. Αλικιώτη, Αθήναι
- Ματσαγγούρας Η., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Γρηγόρης, Αθήνα 1995
- Λεοντσίνης Γ., Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία, (1995), εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2007
- Ματσαγγούρας. Η, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Γρηγόρης, Αθήνα
- Λεοντσίνης Γ. Ν –Ρεπούση Μ., (20010, Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, σ. 25-30
- Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας, (2001), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Φρειδερίκου Α. – Φολερού-Τσερούλη Φ., (1991), Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα

Διαδικτυακές πηγές

ΔΔΕ Φλώρινας Μαθητικά Συνέδρια Ημερ. τελευταίας πρόσβασης: 20/8/2019

Πρόγραμμα 2ου Μαθητικού Συνεδρίου ΔΔΕ Μαγνησίας «ο Άνθιμος Γαζής στο σχολείο» Ημερ. τελευταίας πρόσβασης: 18/8/2019

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Γεώργιος Παπαβασιλείου, ΓΕΛ Φερών

Περίληψη

Η αφήγηση, με την παραδοσιακή ή την ψηφιακή της μορφή, αποτελεί ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών οποιασδήποτε ειδικότητας. Αναφορικά με τη χρήση της στα μαθήματα οικονομικών, δεν υπάρχει μεγάλη εμπειρία. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, είναι να παρουσιάσει μία διδακτική πρόταση συνδυασμού παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης, βασισμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο της εποικοδομητικής μάθησης. Και οι δύο μορφές αφηγήσεων δημιουργούνται αρχικά από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, προβλέπεται στη συνέχεια υλοποίηση νέου σεναρίου με συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία σεναρίου αφήγησης. Στην περίπτωση αυτή, το διδακτικό όφελος για τους μαθητές είναι πολλαπλάσιο, καθώς αναπτύσσουν ποικίλες και σύνθετες δεξιότητες γραμματισμού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφήγηση απαντάται σε όλες τις κοινωνίες (Barthes, 1981) από την πρώτη περίοδο της ανθρωπότητας ως μορφή επικοινωνίας, μέσο διδασκαλίας και διάδοσης ιδεών (Mello, 2001) και επιπλέον ως τρόπος διαφύλαξης και διαιώνισης του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ιστορικής ταυτότητας των εκάστοτε κοινωνιών (Spaniol et al. 2006). Διαχρονικά, η αφήγηση μιας ιστορίας εξυπηρετεί εσωτερικές ανάγκες συναισθηματικής έκφρασης του αφηγητή (Ξέστερνου, 2013) ενώ συγχρόνως διεγείρει και εμπλέκει συναισθηματικά τον ακροατή (Robin, 2006).

Φορέας της αφηγηματικής έκφρασης αποτελούσε ανέκαθεν, και εξακολουθεί να αποτελεί, ο προφορικός λόγος. Στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας, η αφήγηση εμπλουτίστηκε με νέα αφηγηματικά μέσα (σπηλαιογραφίες, βραχογραφίες, αγγειογραφίες, τοιχογραφίες, διάφορα τεχνήματα), ενώ καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε η εμφάνιση της γραφής. Σήμερα, η τεχνολογική εξέλιξη οδηγεί στην ψηφιακή μορφή της αφήγησης, με αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υπολογιστή και τον συγκεκριμένο ποικίλων τρόπων ψηφιακής έκφρασης, όπως η εικόνα, το βίντεο και ο ήχος.

Ο όρος ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου digital story telling. Δεδομένου του εύρους νοημάτων που περικλείονται στις λέξεις digital και storytelling, ο Ohler (2013) προτείνει, αντί ορισμού, την περιγραφή της ψηφιακής αφήγησης ως τη χρήση διαφόρων μέσων ψηφιακής τεχνολογίας σε μία συνεκτική αφήγηση. Η Lathem (2005) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμεσικά ή/και υπερμεσικά στοιχεία, ενώ η Sheneman (2010) ως την πρακτική συνδυασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου σε μία συναισθηματικά φορτισμένη μικρού μήκους ταινία.

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παραδοσιακή και η ψηφιακή αφήγηση αποτελούν ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο στην υπηρεσία των μαθητών κάθε ηλικίας (DiBlas&Ferrari, 2014). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν έτοιμες ψηφιακές ιστορίες ως μέθοδο εισαγωγής νέου περιεχομένου, ως αφορμή προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και ως εφελκυστικό για την έναρξη συζήτησης σχετικά με τα θέματα τα οποία θίγονται στην ιστορία (Robin, 2008). Οι ιστορίες

συμβάλλουν στην καλύτερη αφομοίωση των πληροφοριών (Coventry, 2008), ειδικά όταν συνδέονται με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Schank, 1990) και την ευκολότερη κατανόηση αφηρημένων ή πολυσύνθετων εννοιών μέσω πολλαπλών απεικονίσεων και αναπαραστάσεων (Ξέστερνου, 2013). Ως αποτέλεσμα, η μάθηση γίνεται ελκυστικότερη και οι μαθητές καθίστανται το επίκεντρο της διαδικασίας σε εποικοδομητικά μαθησιακά πλαίσια (Bratitsis, Kotopoulos&Mandila, 2011).

Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση καθίσταται περισσότερο επωφελής όταν οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν τη δημιουργία των δικών τους ψηφιακών ιστοριών. Η συγκεκριμένη δημιουργική διαδικασία ενισχύει την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων γραμματισμού (οπτικός, τεχνολογικός, πληροφοριακός, ψηφιακός, παγκόσμιος), ο συνδυασμός των οποίων περιγράφει τις λεγόμενες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Trilling&Fadel, 2009). Σε αυτές περιλαμβάνονται η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτοκαθοδήγηση, η καινοτομία κ.ά. Η παραγωγή ψηφιακής ιστορίας ενεργοποιεί τα δημιουργικά ταλέντα των μαθητών, καθώς ξεκινούν να ερευνούν και να χρησιμοποιούν βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο για ανεύρεση κατάλληλου περιεχομένου, αναλύοντας και συνθέτοντας παράλληλα ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, οργάνωσης ιδεών, διατύπωσης γνώμης και κατάλληλων ερωτήσεων και παραγωγής νοηματικά συνεκτικών ιστοριών. Η δυνατότητα κριτικής της δουλειάς τους αλλά και των συμμαθητών τους ενισχύει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, τη συνεργατικότητα και την κοινωνική μάθηση (Robin, 2016). Επιπλέον, αναπτύσσονται ικανότητες δημιουργικής γραφής (Μπράτιτσης, χ.η.), δεξιότητες χειρισμού του τεχνολογικού εξοπλισμού και αξιοποίησης των πολυμεσικών εφαρμογών (Ξέστερνου, 2013) και παρουσίασης και υποστήριξης της εργασίας τους.

Η ψηφιακή αφήγηση πυροδοτεί τον στοχασμό ο οποίος με τη σειρά του ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Barrett, 2006), ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί και ως μέθοδος αξιολόγησης της μάθησης (Snelson&Sheffield, 2009). Αποτελεί ισχυρό εργαλείο παρακίνησης των μαθητών λόγω της δημιουργικής φύσης της (Frazel, 2010) αλλά και της δυνατότητας που τους προσφέρει να προσεγγίζουν την διαδικασία με μη γραμμικό τρόπο. Επιπροσθέτως, οι μαθητές μπορούν να παράξουν υποστηρικτικό υλικό, όπως υπερσυνδέσμους σε επιπλέον εκπαιδευτικές πηγές, βίντεο, κουίζ, σχέδια μαθήματος κ.ά., καθιστώντας την ψηφιακή ιστορία αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση (Robin, 2016).

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Μέσω μίας ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής οπτικής, οι Nutt και Schwartz (2008) επισημαίνουν τη σημασία της παραδοσιακής και της ψηφιακής αφήγησης ως μέσου ενδυνάμωσης της φωνής μειονεκτούντων πληθυσμών με προοπτική την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την οικονομική τους ανάπτυξη. Με ανάλογη προσέγγιση, ο Marcus (2003) αναδεικνύει τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως στρατηγική ανάπτυξης της κοινότητας. Ο βραβευμένος με Nobel οικονομολόγος και συγγραφέας του “Narrative Economics” Shiller (2019) υποστηρίζει ότι η μελέτη ιστοριών που επηρεάζουν την ατομική και συλλογική οικονομική συμπεριφορά, μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα πρόβλεψης, προετοιμασίας και μείωσης των επιπτώσεων οικονομικών κρίσεων ή άλλων οικονομικών συμβάντων.

Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, η McLellan (2007) ισχυρίζεται ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, φαίνεται πως η

χρήση της στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και συνήθως δεν περιλαμβάνεται στις προτάσεις μεθόδων διδασκαλίας. Μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών με χρήση της αφήγησης ως αφόρμηση ή ως πυρήνα της διδασκαλίας, όπως η διδακτική πρόταση της Μπρίνια (Brinia, 2015) ή του Παπαβασιλείου στον επόμενο σύνδεσμο <https://ed.ted.com/on/ERRgwK6r>, αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα. Στο εξωτερικό, διάφορα ιδρύματα όπως η ομοσπονδιακή αποθεματική τράπεζα της Νέας Υόρκης, εκπονούν εκπαιδευτικά προγράμματα και δημοσιεύουν ιστορίες comics με σκοπό την κατανόηση οικονομικών εννοιών από παιδιά, όπως στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://archive.org/details/gov.frb.ny.comic.dime>. Ανάλογες ιστορίες αναρτώνται σε δίκτυα όπως το YouTube, από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς και επιχειρήσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάδειξης της έννοιας της επιχειρηματικότητας αποτελεί “Η ιστορία της Lego” στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=-C85-0oXJls>.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «Το Χρήμα» και απευθύνεται σε μαθητές της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, οι οποίοι διδάσκονται το μάθημα «Πολιτική Παιδεία». Έχει διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και προϋποθέτει τη δυνατότητα μετάβασης των μαθητών στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Αξιοποιεί το διαδίκτυο και το λογισμικό παρουσιάσεων Microsoft Power Point (εναλλακτικά, οποιοδήποτε άλλο ελεύθερο λογισμικό παρουσιάσεων). Σκοπός του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με άγνωστες έννοιες, τις οποίες καλούνται να αποτυπώσουν συνεργατικά, δημιουργώντας μία παρουσίαση. Συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ, της παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης και στηρίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης.

Διδακτικοί στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την ιστορική εξέλιξη του χρήματος και να κατανοήσουν την μετάβαση από τον αντιπραγματισμό στις σύγχρονες μορφές του.
- Να απαριθμούν τις ιδιότητες και τις λειτουργίες του χρήματος.
- Να γνωρίσουν και να περιγράφουν τις διάφορες μορφές χρήματος.

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία εργαλείων παρουσίασης.
- Να συλλέξουν στοιχεία από διάφορες διαδικτυακές πηγές, να τις οργανώσουν και να τις εντάξουν σε κατηγορίες ή θέματα.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.
- Να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες όπως της αναζήτησης, της σύνθεσης, της επεξεργασίας των πληροφοριών και της συνοπτικής αναπαράστασης εννοιών.

- Να καταναείμουν ισότιμα και δημοκρατικά τις ευθύνες εντός της ομάδας.

Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας ακολουθεί τις εξής τέσσερις φάσεις: αφόρμηση, υλοποίηση, παρουσίαση και αξιολόγηση.

Αφόρμηση: Η φάση αυτή έχει σκοπό να εισάγει τους μαθητές στην έννοια και τη χρήση του χρήματος. Εισαγωγικά, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μερικά ιστορικά στοιχεία για το χρήμα. Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολουθούν σε βίντεο την ψηφιακή αφήγηση της ιστορίας με τίτλο “Money Start” (<https://youtu.be/VjUIJdFWR74>), με την οποία θα ασχοληθούν αναλυτικά στο φύλλο εργασίας. Η συνοπτική αυτή αφήγηση παρουσιάζει μία εκδοχή της δημιουργίας του χρήματος. Ακολουθεί διάλογος κατά τον οποίο οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν το ρόλο του χρήματος.

Υλοποίηση: Η φάση αυτή έχει σκοπό τη διερεύνηση του θέματος που δόθηκε με αφηγηματική μορφή στο φύλλο εργασίας, υπό τον τίτλο “Η γέννηση του χρήματος” (http://users.sch.gr/geopapava/Giorgos_blog/MoneyStart.pdf) και την αποτύπωση των ζητούμενων σε 4-5 διαφάνειες στην παρουσίαση που θα κατασκευαστεί συνεργατικά. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες των μαθητών από ένα φύλλο εργασίας και τους εξηγεί ότι πρέπει να αποτυπώσουν τις ζητούμενες πληροφορίες σε διαφάνειες του PowerPoint. Για την αναζήτηση των πληροφοριών οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους το διδακτικό τους εγχειρίδιο, το φύλλο εργασίας και λίστα ιστοσελίδων στις οποίες θα πλοηγηθούν προς ανεύρεση πληροφοριών.

Παρουσίαση: Επιδίωξη αυτής της φάσης αποτελεί η κοινοποίηση του αποτελέσματος της δουλειάς των μαθητών. Παρουσιάζουν ανά ομάδα με τον βιντεοπροβολέα τις διαφάνειες που δημιούργησαν, δέχονται και κάνουν σχόλια. Γίνονται παρατηρήσεις από τους μαθητές και τον διδάσκοντα, που αφορούν στην καταλληλότητα των εικόνων και πιθανών υπερσυνδέσμων που έχουν χρησιμοποιηθεί και στην αντιπροσωπευτικότητα των πληροφοριών που έχουν αποτυπωθεί σε κάθε διαφάνεια.

Αξιολόγηση: Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με ρουμπρίκα, επιστρατεύοντας κριτήρια όπως η οργάνωση των ομάδων, η λειτουργία και η επικοινωνία τους, η αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, η προσωπική συμμετοχή του κάθε μαθητή στο αποτέλεσμα, η αποτύπωση όλων των απαραίτητων στοιχείων, η ορθότητα και τεκμηρίωση των απαντήσεων και η τελική παρουσίαση.

Τρόποι χρήσης αφήγησης στο σενάριο

Στο συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός ψηφιακής και παραδοσιακής αφήγησης. Αρχικά, στη φάση της αφόρμησης, αξιοποιείται η ψηφιακή ιστορία με τίτλο “MoneyStart” (<https://youtu.be/VjUIJdFWR74>) ως ερέθισμα για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Robin, 2008), ως αφετηρία για την έναρξη διαλόγου και ουσιαστικής εμπλοκής τους στην επακόλουθη συζήτηση. Η ψηφιακή ιστορία, η οποία έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου PowToon και έχει αναρτηθεί στο YouTube, περιγράφει συνοπτικά την ανάγκη της γέννησης του χρήματος.

Στη συνέχεια, στο φύλλο εργασίας, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν την αναλυτική εκδοχή της παραπάνω ψηφιακής ιστορίας με τίτλο “Η γέννηση του χρήματος” (http://users.sch.gr/geopapava/Giorgos_blog/MoneyStart.pdf) και να απαντήσουν σε εμβόλιμες στο κείμενο ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές διαθέτουν διαδραστικά στοιχεία και παραπέμπουν τους μαθητές σε υπερσυνδέσμους από τους οποίους θα αντλήσουν πληροφορίες για τις απαντήσεις τους.

Έτσι, κατανοούν καλύτερα την σύνθετη έννοια του χρήματος (Ξέστερνου, 2013), προσεγγίζουν τη μάθηση με ελκυστικότερο τρόπο και αποκτούν κίνητρα για περισσότερη ενασχόληση και εμπάθυνση στο μαθησιακό αντικείμενο. Η συγκεκριμένη αφήγηση, αν και περιέχει ικανό αριθμό ψηφιακών στοιχείων, ουσιαστικά συνιστά μικτή μορφή ψηφιακής και παραδοσιακής αφήγησης με γραπτό λόγο. Έχει επίσης δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό, ως αρχείο κειμένου με προσθήκη εικόνων και υπερσυνδέσμων.

Στο συγκεκριμένο σενάριο, οι μαθητές δεν έχουν συμμετάσχει στη δημιουργία των αφηγήσεων. Ως πρώτο βήμα, θεωρήθηκε προτιμότερο να υλοποιηθεί η παραγωγή των αφηγήσεων από τον εκπαιδευτικό ώστε να κεφαλαιοποιηθεί η σχετική εμπειρία. Οι ιστορίες λειτούργησαν ως δέλεαρ για τους μαθητές, οι οποίοι διεκδίκησαν το δικαίωμα δημιουργίας δικών τους ιστοριών σε επόμενη φάση, η οποία σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη. Άλλωστε, η μέγιστη ωφέλεια από τη χρήση της αφήγησης ως διδακτικής μεθόδου προκύπτει όταν οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν, οργανώνονται, συνεργάζονται, ανακαλύπτουν και τελικά μαθαίνουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναμφίβολα, η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων στην εκπαίδευση δεν έχει αξιοποιήσει επαρκώς τη διδακτική μέθοδο της παραδοσιακής ή/και της ψηφιακής αφήγησης. Ενδεχομένως η φύση τους (αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία, πίνακες, στατιστικές κ.ά.) αποτρέπει την οποιαδήποτε σκέψη εφαρμογής μίας τόσο περιγραφικής και εκφραστικής μεθόδου, η οποία απαιτεί επιπλέον κατανάλωση σημαντικού χρόνου και ενέργειας από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η εφαρμογή της στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο απέδειξε πως η αφήγηση μπορεί όχι μόνο να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική τεχνική στα οικονομικά μαθήματα αλλά και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, παρουσιάζοντάς τους με εύληπτο και συναρπαστικό τρόπο έννοιες που σε άλλη περίπτωση ίσως τους προκαλούσαν αδιαφορία και απάθεια. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται σε υψηλό βαθμό η ενεργοποίησή τους, η συμμετοχική δράση και τελικά η μάθηση. Πράγματι, όπως αποδείχτηκε από την περιγραφική αξιολόγηση αλλά και από ένα ολιγόλεπτο τεστ σε επόμενο μάθημα, τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν πάρα πολύ ικανοποιητικά. Επιπλέον κέρδος συνιστά το αυτόβουλο αίτημα των μαθητών να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή ιστορία.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί (McLellan, 2007), η χρήση της αφήγησης ως διδακτικής μεθόδου δεν περιορίζεται από το διδακτικό αντικείμενο, επομένως μπορεί να εφαρμοστεί και στα οικονομικά μαθήματα. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη προετοιμασία και ο ενδεδειγμένος σχεδιασμός της ιστορίας, με τήρηση των βασικών αρχών δόμησής της. Ειδικά στην ψηφιακή αφήγηση, επιβάλλεται η αποφυγή του άσκοπου εντυπωσιασμού μέσω της υπερβολικής χρήσης της τεχνολογίας ώστε να αναδειχτούν και να επιτευχθούν οι πραγματικοί μαθησιακοί στόχοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, H. C. (2006). *Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020 από: <https://electronicportfolios.org/digistory/purposes.html>.
- Barthes, R. (1966). Introduction a l'analyse structurale du récit. *Communications*, 8, 1 – 27. DOI: <http://dx.doi.org/10.3406/comm.1966.1113>.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli, M. Köppen (eds), *Proceedings of the IEEE*

3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems – INCoS 2011 (pp. 84-91). Fukuoka, Japan, November 30 – December 2.

Brinia, V. (2015). Storytelling in teaching Economics. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(10), 138 – 142. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v5-i10/1857>

Coventry, M. (2008). Cross-currents of pedagogy and technology: A forum on digital storytelling and cultural critique. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 165 – 170. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022208088646>.

Di Blas, N., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: what kind of educational benefits? *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38 – 54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJART.2014.058942> .

Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for educators*. Washington DC: ISTE.

Lathem, S. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020 από: <https://www.learntechlib.org/primary/p/19417/>.

Marcus, M. (2003). *The new community anthology: digital storytelling as a community development strategy*. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2020 από: <https://ideas.repec.org/a/fip/fedbcby2003ifallp9-13.html>

McLellan, H. (2007). Digital Storytelling in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65 – 79. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2020 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ830801> .

Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2(1). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020 από: <http://www.ijea.org/v2n1/> .

Μπράτιτσης, Θ. (χ.η.). *Ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή και γραμματισμός του 21^{ου} αιώνα*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020 από: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=90> .

Nutt, M., & Schwartz, G. (2008). *The Story Economy: Digital Storytelling in Economic and Community Development*. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2020 από: https://www.researchgate.net/publication/238669321_The_Story_Economy_Digital_Storytelling_in_Economic_and_Community_Development .

Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 39 – 60. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020 από: https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf .

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom. Second edition*. London: Corwin

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for*

- Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020 από: <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220 – 228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916> .
- Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30(30), 17 – 29. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory*. New York: Macmillan Publishing.
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *SchoolLibraryMonthly*, 27(1), 40 – 42. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020 από: <http://web2integration.pbworks.com/f/Digital+Storytelling-+How+to+Get+the+Best+Results.pdf> .
- Shiller, R. (2019). *Narrative Economics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Snelson, C., & Sheffield, A. (2009). Digital Storytelling in a Web 2.0 World. In *Proceedings of TCC 2009* (pp. 159-167). TCC Hawaii. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020 από: <https://www.learntechlib.org/p/43792/>.
- Spaniol, M., Klamma, R., Sharda, N., & Jarke, M. (2006). Web-Based Learning with Non-linear Multimedia Stories. *Article presented in International Conference on Web-Based Learning*, 19 – 21 July 2006. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020 από: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F11925293_23 .
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ

Νικόλαος Βερβέρας

Περίληψη

Πρακτική, από τον επίτιμο Α΄Σχολικό Σύμβουλο Φιλολόγων Κ. Β. Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος. Με την τάξη, όλη, σε ένα, μόνο, μεγάλο κύκλο, ενώπιος ενωπίω, γίνονταν όλοι, με τον δάσκαλο απλά

συντονιστή του μαθήματος, ρυθμιστές, οι ίδιοι, του μαθησιακού αποτελέσματος. Ο εψηφισμένος (ειδικά, για τα μαθήματα αυτά) γραμματέας της τάξης κρατούσε τα Πρακτικά λειτουργίας της τάξης. Τα πάντα, στην τάξη, ήσαν υπόθεση των παιδιών. Έτσι, μπορούσαν, δικαιωματικά, και βαθμολογούσαν, δυνητικά, τέλος εβδομάδας, μήνα, τριμήνου, έτους, όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνον ελάχιστα (-+3 του μέσου όρου των παιδιών) να μπορεί, ύστερα από καταστατικό, που κατάρτιζαν, στην αρχή της χρονιάς, να παρεμβαίνει, αν και όπου χρειαζόταν, με ανακοίνωση αποτελεσμάτων, για συνεχή τους επανατροφοδότηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προβληματισμός μας να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν οδήγησε στον προβληματισμό για το πώς τα παιδιά θα είναι τα ίδια οι δημιουργοί του μαθήματος, πράγμα που αναπτύσσεται στην σχετική ενότητα του κύριου σώματος της εργασίας, η οποία εκδιπλώνεται στην μεθοδολογία, που, στοχευμένα, ύστερα από (καταγραμμένη στο καταστατικό) συναπόφαση των παιδιών, ακολουθήθηκε, επιστεγαζόμενη με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της όλης πρακτικής.

Με την μετα-ανάλυση των δεδομένων επιμέρους ερευνών διαπιστώνεται, ότι, σε σύγκριση με τις κατευθυνόμενες μορφές διδασκαλίας, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας επιφέρουν υψηλότερες επιδόσεις στον συναισθηματικό και χαμηλότερες στον ακαδημαϊκό τομέα του παιδιού (Petersen, 1979; Adams&Engelman, 1996), πράγμα, που οδήγησε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, που, όμως, κατακερματίζοντας την ομάδα της τάξης σε υποομάδες, όχι, απλά, δεν σημειώνουν πρόοδο στον δεύτερο, αφού επιφέρουν, μεν, μεγαλύτερη παραγωγή, αλλά κατώτερης ποιότητας (Sherif, 1956, στον Καψάλη, 1983; Correll, 1976: 136 κ.κ.), αλλά και στον πρώτο προκαλούν ζημιά (Cohen, 1986; Battistichetal, 1993; McCaslin&Good, 1996; Andersonetal, 1997). Αυτό μας οδήγησε στο πέρασμα από τον κατακερματισμό σε υποομάδες στην λειτουργία της ομάδας ως, αποκλειστικά, όλου.

Σε μια τάξη, που ξεκινά μετωπικά, η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα, όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί, κατ' ανάγκη, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων (Πολέμη – Τοδούλου, χ.χ.), όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί), ενώπιος ενωπίω, έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες, επί το αυτό, με την ίδια ευθύνη (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δήμου, 2020). Στόχος μας, η επίτευξη της (τουλάχιστον, ίδιας, αν όχι καλύτερης, μέσα από την δημοκρατική λειτουργία της) προόδου της. Σκοπός της πρακτικής, ο ισομοιασμός των ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, που αναλαμβάνουν την διαχείριση των πάντων, στην τάξη τους, με διάταξη των θρανίων σε κύκλο, όπου, όλοι, είναι ενώπιος ενωπίω, με τον δάσκαλο να μεταμορφώνεται, από κυρίαρχος της τάξης, σε απλό συντονιστή της ομάδας της, καθήμενος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειάζεται, και τα παιδιά να συνεργάζονται, εκ των πραγμάτων, όλοι με όλους, γινόμενοι όλοι ρυθμιστές, ανακαλυπτικά, συνερευνητικά, συνεδριακά, με την ατομική αυτενέργεια, εν τω όλω, του μαθησιακού γίνεσθαι, του αποτελέσματος. Αυτό θα μπορούσε να είναι κατορθωτό, αν η ημερήσια διάταξη (το μάθημα) γνωστοποιείται, ως φυσικόν, από την προηγούμενη, πάντα, ημέρα.

Τα πάντα θα καταγράφονταν, στο σπίτι, στα ατομικά ημερολόγια, που θα τηρούσαν τα παιδιά, ως εφόδιο, ανεξάρτητα αν, και κατά πόσο και πώς, θα προέβαινε στην ενημέρωση του ατομικού

ημερολογίου του, το κάθε παιδί, ενώ ο εψηφισμένος Γραμματέας θα τηρούσε, με βάση τις σημειώσεις του, στο σπίτι, τα Πρακτικά.

Το πειθαρχικό μέρος θα είχε περάσει στην Ολομέλεια. Για ένα τέταρτο, στο τέλος κάθε εβδομάδας, θα συζητιούνταν τα πάντα, θα βαθμολογούσαν όλοι όλους, με τον δάσκαλο μόνο ελάχιστα να μπορεί να παρεμβαίνει, σ’ αυτά, όπου, μόνον, χρειάζεται.

Το όποιο παραγόμενο μαθησιακό προϊόν θα αποτυπώνονταν σε ατομικές ή όχι, απλές ή συνθετικές εργασίες, διαγωνιστικού τύπου, την κρίση των οποίων θα έκαναν, στην διάρκεια του έτους και, φυσικά, στο τέλος του έτους, μαζί του, τα ίδια τα παιδιά.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η πρακτική παρουσιάστηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχεδιαστή της, Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, όπως και σε Δημόσια και, κυρίως Ιδιωτικά, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και, επίσης, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, και μεταδευτεροβάθμια Ιδρύματα, και, κυρίως, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των υποχρεώσεων του επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του, ως Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων και Σχολικού Συμβούλου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, στα σχολεία του νομού Λάρισας, και στις τέσσερις θητείες του, αλλά και σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, για δύο χρόνια, κατά τα οποία του είχαν ανατεθεί και σχολεία του νομού αυτού, όπως και ως προσκεκλημένου ειδικού ομιλητή σε παιδαγωγικά ζητήματα από Σχολεία άλλων νομών, αλλά και από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και εφαρμόστηκε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχολεία του νομού Λάρισας, σε όλη την διάρκεια της θητείας του, ως φιλολόγου. Εφαρμόστηκε σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις και στην Α΄ Λυκείου, καθώς σ’ αυτές είναι που δίδαξε ο εμπνευστής της εφαρμογής, σε σχολεία Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, στο 1^ο Γυμνάσιο Λάρισας, στο Γυμνάσιο και Λύκειο Κοιλιάδας Λάρισας και στο 5^ο Λύκειο Λάρισας.

Η εφαρμογή της πρακτικής κράτησε από το 1979 (έτος διορισμού του) έως το 1998 (έτος αποχώρησής του από την τάξη, καθώς επελέγη Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων): 4 μήνες στο Ε΄ Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών, δύο έτη στο Γυμνάσιο Αιανής Κοζάνης, ένα μήνα (όσο διήρκεσε, στο εδώ σχολείο, η απόσπασή του) στο 1^ο και 4 έτη στο 8^ο Γυμνάσιο Λάρισας, 13 έτη στο Γυμνάσιο και 1 έτος στο Λύκειο Κοιλιάδας Λάρισας και 2 μήνες (όσο διήρκεσε η στο εδώ σχολείο απόσπασή του, με τον γυρισμό του, από την εκπαιδευτική άδειά του) στο 5^ο Λύκειο Λάρισας.

Επιδίωξη της εφαρμογής ήταν η μέσα από την επίτευξη της αυτοδιαχείρισης της τάξης, που θα οδηγεί στην αυτοδιεξαγωγή του μαθήματός των, να μάθουν οι μαθητές, με τον δάσκαλο απλά συντονιστή των, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Η μόνη μεθοδολογία, που θα εφαρμοζόταν, ήταν, μέσα από την αυτοδιαχείριση της τάξης των, τα παιδιά διεξάγουν, τα ίδια, το μάθημά των, με τον δάσκαλο απλό συντονιστή του μαθήματος. Στο υλικό της εφαρμογής υπήρχε ατομικός φάκελος μαθητή, ημερολόγιο, για τα γενόμενα, στην τάξη (στο μάθημα και στην απολογιστική / προγραμματιστική συνεδρίαση), διασταυρωτικός αξιολογικός πίνακας, άλλο υλικό) και Βιβλίο Πρακτικών Γραμματέα, ως εργαλεία, για την καλύτερη, δυνατή, καθημερινή, αυτοδιαχειριστική διεξαγωγή του μαθήματος.

ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Φυσικά, καθό όλα τα παιδιά συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων. Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας. Για κάθε παιδί (που, βέβαια, μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του), έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα. Σ’ αυτήν την διασταυρωτική αυτο (στην ουσία) αξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση. Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να ‘βγεί από αυτό το ποσό, δεν το μπορούσε. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαινε, κάθε εβδομάδα, η επίδοση του κάθε παιδιού. Στο τρίμηνο, και στο τέλος, είχαμε μια ανάλογη διαδικασία. Κάθε Δευτέρα, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε παιδιού. Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απaráβατα σεβαστό. Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα (και τα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, φυσικά ατομικά, αλλά σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το καθένα, θεωρούμενα απλά φωτογραφία της ημέρας, στην οποία έμπαιναν, έτσι αξιολογούνταν), όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού, ήταν δηλαδή περιγραφική, απλά συμποσούμενη σε ένα βαθμό. Τεστς, διαγωνίσματα, εκθέσεις, δεν διορθώνονταν από τον δάσκαλο, αλλά από τη ολομέλεια των παιδιών, ύστερα από εισήγηση του δασκάλου για το ποια θα ήταν η σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και για την διαβάθμιση του πόσο κοντά είναι κάποια απάντηση στο σωστό, που απαιτούσε το ερώτημα. Το κάθε παιδί είχε το δικαίωμα να αξιολογήσει τα γραπτά των άλλων και τα δικά του. Γινόταν, και εδώ, ό,τι και για την καθημερινή άλλη παρουσία των παιδιών, μέσα στην τάξη: εθελούσια, ολική, διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση.

Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε εβδομάδα. Σαν τελείωνε η χρονιά, ψηφίζαμε, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνεχίζαμε, μαζί, την επόμενη χρονιά, θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών. Η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι μόνον ποσοτική, αλλά, πρωτίστως, ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα.

Η αξιολόγηση (η διασταυρωτική αυτή αυτοαξιολόγηση αφορούσε στα πάντα, όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού και του δασκάλου, ήταν, δηλαδή, περιγραφική, συμποσούμενη, απλά, σε ένα βαθμό) όλων είναι, στο σύστημά μας αυτό, δικαιωματικά, έργο όλων. Τα δελτία της (μυστικής, τους κωδικούς των γνωρίζει μόνον ο δάσκαλος) αξιολόγησης συλλέγονταν, στο τέλος κάθε εβδομάδας και, για κάθε παιδί και τον δάσκαλο, έβγαινε ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα, με τον δάσκαλο να έχει, με βοηθό του το κοινωνιόγραμμα της τάξης, μόνον μικρή (1-3 βαθμούς), τροποποιητική, παρέμβαση, σ’ αυτήν. Έτσι το κάθε παιδί, αισθανόμενο μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας, μάθαινε να αξιολογεί τους άλλους, αλλά και, υπεύθυνα [κάθε πρώτη ημέρα της εβδομάδας, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε (πλην, αν δεν ήθελε, εν επιγνώσει του) παιδιού], τον εαυτό του.

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΞΑΚΤΙΝΩΣΗΣ ΕΠΙΤΕΥΧΘΕΝΤΟΣ ΣΤΟΧΟΥ

Έγινε (Δημουλάς, 1996α; 1996β; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013; Δημουλάς κ.ά., 2012; 2014α; 2014β; 2016; 2017α; 2017β; 2020α; 2020β), και επίμονα, ανάπτυξη ενός προσωπικού μοντέλου, εντελώς ομαδοσυνεργατικού, συνεδριακού, συνδιερευνητικού, μαθητοκεντρικού, μαθήματος, με, πλήρως, δημοκρατικές πρακτικές αυτοδιαχείρισης (διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση, πειθαρχικό μέρος, επιλογή μαθήματος, ανάπτυξη έρευνας κ.λπ.) της τάξης, από τα ίδια τα παιδιά, με τον δάσκαλο, απλά, συντονιστή του μαθήματος, με διαφανείς διαδικασίες αυτοελέγχου, και διάχυση του αποτελέσματος

σε όλο το σχολείο και, εκείθεν, διασχολικά, έξω από αυτό, σε επίπεδο σχολείων, αλλά και κοινωνίας, σε μια διαδικασία αμφίδρομης διάδρασης, πάνω στην βάση της αρχής «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», με κριτήρια, σαφώς, επιστημονικά, από την πλευρά της σύγχρονης βιοψυχολογικής επιστήμης (όλη η καινοτομική δημιουργικότητα των παιδιών βασίζεται, ακριβώς, πάνω σε αυτόν τον άξονα αρχών μάθησης). Η καινοτομία συνίσταται στο πέρασμα της σύγχρονης βιοψυχολογικής επιστήμης μέσα στην τάξη, πράγμα το οποίο, από τότε, που ήταν Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, αλλά και Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης σχολείων, δεν είχε συναντήσει σε κανένα, από τα σχολεία, στα οποία (και όχι μόνο) ήταν υπεύθυνος (αυτό, ίσως, όχι, μόνο, από άγνοια της προαναφερόμενης επιστήμης του, αλλά, κυρίως, λόγω παράσυρσης από παρα-παιδοψυχολογικές απόψεις, οι οποίες, καθώς αυτασφαλίζουν τον δάσκαλο, ότι, και έτσι, όλα έχουν και βαίνουν καλώς, είναι λίαν δημοφιλείς, σε αυτόν, και δεν τον ωθούν στην υπέρβαση), αλλά και, όπου το σύστηνε, ακόμα και αν αποφασιζόταν να γίνει, έστω, μια πειραματική απόπειρα υλοποίησης, αυτό δεν γινόταν, στην εντέλειά του (λόγω της φοβερής δυσκολίας και του μεγάλου κόπου, που συναντά και έχει κανείς στο να εφαρμόσει το, όπως παραπάνω, μάθημα), και, γρήγορα, εγκαταλείπονταν κάθε προσπάθεια, ως, τουλάχιστον, αναντίστοιχη, σε κόπους και (άμεσο) αποτέλεσμα. Ήταν, όμως, ο κύριος στόχος όλων των των εργασιών, ως σχολικού συμβούλου, ελπίζοντας, ότι θα πετύχει την εισαγωγή του, επιλέγοντας, και αυτό ήταν η τελευταία του επιλογή, έναν δάσκαλο, ο πλησιέστερος, που θα ήταν, στις απόψεις του, και, βέβαια, ο καταδεκτικότερος να αναλάβει, με την συνεχή επιστασία του, το, όντως, επίμοχθο αυτό έργο υλοποίησης του μοντέλου, που θα αποτελούσε, πλέον, το πρόπλασμα, για την γενικότερη υιοθέτησή του. Για το μάθημά του, ενδιαφέρθηκε, ύστερα από σχετικές διαδόσεις, και έγραψε ο τοπικός Τύπος και ενδιαφέρθηκαν να το 'δούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Φιλολόγων Νομού Λάρισας Ν. Γρηγοριάδης και (πριν κάποια χρόνια) Ν. Καρανίκας, αλλά δεν κατέστη αυτό δυνατόν, διότι ο μεν πρώτος είχε φύγει, από τον νομό, λίγο μετά την εκδήλωση της σχετικής επιθυμίας του, ο δε δεύτερος δεν πρόλαβε, καθώς ο προτείνων το μοντέλο έφυγε, από την υπηρεσία, σε εφαρμογή της εκπαιδευτικής του άδειας, για την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής, στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Ενδιαφέρον εκδήλωσε και ο Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Νομών Τρικάλων και Καρδίτσας Ι. Παπαϊωάννου και εξ αυτού είναι, που τον εκάλεσε να πραγματοποιήσουν σειρά διαλέξεων, σε σχολεία της αρμοδιότητάς του, με το θέμα αυτό. Ενθουσιωδώς είχε, προς την όλη διαδικασία, και ο Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Λάρισας Δ. Κάρκος. Όπως και οι διευθυντές του και συνάδελφοί του, στο σχολείο και αλλού, που θέλησαν να παρακολουθήσουν το μάθημά του. Οι ακροατές του, στα μαθήματα του ΠΕΚ, ύστερα από την - διά του τύπου - διάδοση των μεθόδων του, κατενθουσιάστηκαν, από τους τρόπους, που χρησιμοποιούσε, στο μάθημά του, παρά το ότι τους εύρισκαν δύσκολους και, κάπου, ίσως, επίπονους. Το ίδιο και αλλού, όπου χρειάστηκε να αναφερθεί, σχετικά. Για το θέμα αυτό, έχει δημοσιεύσει αρκετές εργασίες και άρθρα και έχει ομιλήσει, στο τοπικό ραδιόφωνο (Δημόσιο, Δημοτικό, Ιδιωτικό), πολλές φορές, ύστερα από πρόσκληση. Καθώς, όμως, έβλεπε, ότι πρόκειται για ένα θέμα, για το οποίο δεν αρκούν οι εργασίες και τα άρθρα αυτά, αλλά θα πρέπει, πολύ περισσότερο, να αρχίσει κανείς από, εντελώς, την αρχή (κυριολεκτικά, από βάση μηδενική), σκοπεύει να συγγράψει, μόλις τελειώσει ο μεγάλος φόρτος της τωρινής του εργασίας, σχετικό έργο, που θα ξεκινάει από την μηδενική αυτή βάση και θα καταλήγει στο «διά ταύτα». Από αρκετά χρόνια, είχε οριοθετήσει, ήδη, το 2000, ως χρονολογία έναρξης του πονήματος αυτού. Ήλπιζε, πως έτσι θα γίνει, αλλά δεν έγινε, ακόμα. Ως τότε, που θα γίνει, υπάρχουν όλα τα αποδεικτικά στοιχεία, που μαρτυρούν το «γιατί» και το «τι» της όλης υπόθεσης. Όλα καταγράφονταν (ανάλογα, βέβαια, με τις - κάθε φορά - παρουσιαζόμενες ευκαιρίες και δυνατότητες), έστω σπαραγματικά, στα ατομικά ημερολόγια των

παιδιών και στα πρακτικά του γραμματέα των τάξεων, που όλα υπάρχουν στο, ήδη, διαμορφωμένο (στο ημιυπόγειο της κατοικίας του) «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», που θα περάσει, αργότερα, κληροδοτικά, σε δημόσια μορφή, που θα την διαχειρίζεται ο, προς τούτο, που θα δημιουργηθεί (διαδικασία, που, ήδη, παγιώνεται) Σύλλογος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά. Οι μαθητές, με το πέραςμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους τους μαθητές, έμαθαν πώς να μαθαίνουν, και το απέδειξαν με την μετέπειτα πρόοδό τους (οι μαθητές μας έμαθαν να μαθαίνουν οι ίδιοι, και όταν, πια, δεν θα είχαν τον δάσκαλο, μαζί τους), βεβαιώνοντάς μας, ότι οφειλόταν στο σύστημά μας. Σαφώς, αυτό δεν είναι αρκετό, για να πείσει, ότι η μετέπειτα πρόοδος των παιδιών οφειλόταν, οπωσδήποτε, στο σύστημά μας, αλλά, καθώς δεν υπάρχει κριτήριο ακριβούς συσχέτισης, δικαιούμαστε, τουλάχιστον, να είμαστε ικανοποιημένοι, ότι συμβάλαμε, με το σύστημά μας, στην πρόοδό τους. Πάντως, γνώμες, όχι των ίδιων των παιδιών, αλλά τρίτων, μας βεβαιώνουν για την συμβολή μας αυτή. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την σχετική εργογραφία. Με το πέραςμα της διαχείρισης του μαθήματος, από τον δάσκαλο, στους ίδιους τους μαθητές, οι μαθητές μαθαίνουν να μαθαίνουν οι ίδιοι, και όταν, πια, δεν θα τον έχουν, μαζί τους (Μπότσαρη, 2006), αλλά και κάνει τα παιδιά να σκέφτονται, υπεύθυνα, για το μέλλον τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, για το καλύτερο, μέσα στην τάξη, και, το κυριότερο, να τις εκφράζουν, ανοιχτά, με το θάρρος του ελεύθερου πολίτη, που ενδιαφέρεται για το γενικό καλό (Βερβέρας, 2018; Βουβούση, 2018; Δήμου, 2020; Χατζηευθυμίου, 1994). Οι εκπαιδευτικοί ας δοκιμάσουν την (δύσκολη, βέβαια, γι’ αυτούς) μέθοδο, στην χειρότερη περίπτωση δεν πρόκειται να χάσουν τα παιδιά, ως μαθητές, τίποτε.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στους Κων. Β. και Ευ. Κ. Δημουλά, Έ. Κ. Βέλλιου, Θ. Ευ. Παπαδημητρίου, που έφεραν και το κύριο βάρος της εργασίας, με τεχνική υποστήριξη από τους Δημήτρη Λιόβα, και Χρήστο Πολύζο, στην οποία συμμετέχουν, εργωδώς, και οι πρώτος και δεύτερη της παραγράφου, και στους αρχειοθέτες του υλικού Χ. Πούρικα, Γ. Ζαμπέτογλου, Δ. Δημάκα, Ι. Τρίγκα, Σ. Θηβαίου, Κ. Ζαμπάκα, Ει.- Χ. Δροσινού, Ν. Αγραφιώτη, Σ. Καππέ, Δ. Μπαρδάνη (Πρόεδρο Ένωσης Λογοτεχνών Συγγραφέων νομού Λάρισας), Χ. Παπαμάνθο, Α. Δήμου, Χ. Αυγερινίδη, που είναι και οι χορηγοί της εγγραφής της εδώ συμμετοχής μας, για αξιοποίησή του, όπου δει ή / και ζητηθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, G., &Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond Distar..* Seattle, Wa: Educational Achievement Systems.
- Anderson, C.W., Holland, J.D., &Palincsar, A.S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal*, 97, 359-84.
- Battistich, V., Solomon, D., &Delucci, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative groups. *The Elementary School Journal*, 94, 19-32.
- Cohen, E.G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.

- Correl, W. (1976). *Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen*, 15. Aufl. Donauwörth: Auer, 136 etc..
- Mc Caslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*, 622-70. New York: Macmillan.
- Petersen, P. (1979). Direct instruction reconsidered. In P. Petersen & H. Walberg (eds), *Research on Teaching*. Berkeley, C.: Mc Cutchan.
- Sherif, M. (1956). Στον Αχ. Γ. Καψάλη (1983), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Σειρά (Δ/ση: Π.Δ. Ξωχέλλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Βερβέρας, Ν. (2018). Συνεδριακή συνερευνητική αυτοδιαχειριστική μάθηση (πρακτική του επί τιμή Α' Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κ.Β. Δημουλά, όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Βιομαθητικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»* (Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Δράμα, 27-9.4.2018), 401-407.
- Βουβούση, Μ. (2018). Παρουσίαση της μαθησιακής πρακτικής τού επί τιμή Α' Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Κωνσταντίνου Β. Δημουλά (όταν ήταν δάσκαλος). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»* (Ινστ. Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο, 27 – 9.4.2018), 498-504.
- Δήμου, Α. (2020). Διασταυρωτική αυτοαξιολόγηση μαθητικής τάξης. Υπό έκδ. *Πρακτικά 7ου Επιστ. Συνεδρίου Ειδικοτήτων «Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων»* (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Αίλιαν Βουδούρη», Σύλλ. «Οι φίλοι της Μουσικής», Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, Αθήνα 17-18.1.2020).
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Δραστηριότητα μέσα στην τάξη. *Αρχείο Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Μέθοδοι διδασκαλίας. *Αρχείο ό. αμέσως π.*.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2008). Δυναμική Ομάδας. Φάκελος Μαθημάτων, συνεχώς εμπλουτιζόμενος, για όλα τα έως εδώ ακαδημαϊκά έτη, δυνητικά αναρτημένος στον ιστότοπο του ΚΕΚ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και στα χέρια των φοιτητών του.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2009). Λειτουργία Ομάδας. Φάκελος, ό.π., δυνητικά αναρτημένος στον ιστότοπο του ΚΕΚ της MasterAcademy και στα χέρια των φοιτητών του.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2010). Απολογισμός. *Αρχείο ό. αμέσως π.*.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2011). Εκπαιδευτική Ψυχολογία και άλλα συναφή μαθήματα. Φάκελος Μαθημάτων, ό.π., δυνητικά αναρτημένος στον ιστότοπο της ΑΣΠΑΙΤΕ / Παράρτημα Βόλου (ΕΠΕΚ και ΠΕΣΥΠ) και στα χέρια των φοιτητών του.

- Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Πρακτικών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Λιόβας, Δ.Γ., Δημητρίδης, Χ.Ι., & Θηβαίου, Σ. (2017α). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (ό.π., Λάρισα 13-5.10), Α΄, 54-63. Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημάκας, Δ., Ζαμπέτογλου, Γ., Καλογιάννης, Ν., Λιόβας, Δ.Γ. (2016). Δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο Πρακτικών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Επιστ. Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-5.10).
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., (στην θέση της Κουτζεκλίδου, Β., η οποία και δεν παρουσίασε την εργασία, ως όφειλε, παύουσα, εδώ, μέλος) Θηβαίου, Σ., Σκενδερίδης, Π., Λιόβας, Δ., Κιοσέογλου, Δ., Αυγερινίδης, Χ., & Ξαγρεμμενάκος, Σ. (2020α). Συν-αυτοδιαχείριση σχολικού μαθήματος. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπ/κής Καινοτομίας* (ό.π., Λάρισα 13-5.10), Γ΄, 879-82.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Λιόβας, Δ.Γ., Πολύζος, Χ., & Πατίλας, Δ. (2020β). Για μια πραγματική Δημοκρατία στην σχολική τάξη. Εργασία υποβληθείσα στο *International Perspectives in Education (IPiE2020)*, 2-3 April, 2020, Greece, Lesvos.
- Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., & Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θαυμαστικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»* (ΑΠΘ / Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Θηβαίου, Σ., Δημητρίδης, Χ.Ι., Λιόβας, Δ.Γ., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Βουβούση, Μ.Π., Καλαμπαλίκη, Ο., Τσάμη, Α., Τρίγκας, Ι., Φραγκούλης, Α.Δ., Πούρικας, Χ., Εξάρχου, Β., Αγραφιώτη, Ν.- Φ., & Οικονόμου, Α. (2017β). Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη. *Πρακτικά του Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπ/σης Ενηλίκων: «Καλές εκπ/κές πρακτικές: κριτική σκέψη και δημιουργικότητα»* (Αθήνα, 23-5.6.2017), 280-287.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., Ράπτη, Ευ., Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημούλα, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., & Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Αρχείο (υπό έκδ.) Πρακτικών Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014).
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., & Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θαυμαστικώς θετική απόδοση, τάξη. *Αρχείο Πρακτικών Εκπ.*

Συνεδρίου «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή» (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη». Αθήνα, 15.3.2014).

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). *Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. ΥΠΕΠΘ / Παιδαγ. Ινστιτούτο. Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού. Αθήνα, 7-9.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (χ.χ.). *Αξιοποίηση της Διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Υπ. Απασχόλησης και Κοιν. Προστασίας / Εθν. Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επ/κής Κατάρτισης «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών / Εκπ/κό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης», ΙΙΙ. Αθήνα. 149-270.

Χατζηευθυμίου, Δ. (1994). Κάποιος Τζων Κήτινγκ. *Ελευθερία*, 28.2.,6. Λάρισα.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΣΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Αστέριος Τσιάρας

Μαρία – Ελένη Δικταμπανίδου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε παιδιά Γ' γυμνασίου στο 1ο Γυμνάσιο Αργους. Υλοποιήθηκε σε ομάδα εφήβων, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο αστικού κέντρου. Μια ψυχομετρική έννοια που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς είναι αυτή της αυτοεκτίμησης. Είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και επηρεάζει την επίδοσή τους στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Ο συνδυασμός των δυο τεχνικών, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Μουσικής Αγωγής, χρησιμοποιήθηκε με άξονα την έννοια της αυτοεκτίμησης, σε συνέχεια κι επέκταση προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν το ίδιο θέμα, με χρήση Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Με τον όρο «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» αναφερόμαστε στον όρο που πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία, στα πλαίσια μιας γενικότερης αναζήτησης των πιο προοδευτικών παιδαγωγών της εποχής για μια επαναστατική, ολιστική παιδαγωγική που θα θέτει όρια μεταξύ κατήχησης και μάθησης που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων και θα έχει ως κύριο άξονά της το μαθητή (Doyle, 1993).

Το σπουδαιότερο και καινοτόμο στοιχείο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ότι πρόκειται για μια παιδαγωγική, η οποία παύει να είναι δασκαλοκεντρική και θέτει στο επίκεντρο το παιδί. Με κύριο εργαλείο της τη φαντασία, οδηγεί στην προσωπική μάθηση, με ολιστικό τρόπο (Τσιάρας, 2014: 15). Είναι αισθητική εμπειρία κι ο συμμετέχων αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Στηρίζεται στην αυθόρμητη τάση των παιδιών να παίζουν και να προσποιούνται. Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία, καθιστά την πρόσληψη της γνώσης πιο ελκυστική προς τα παιδιά (Κωστή, 2016: 75).

Με τη χρήση της δραματικής τέχνης, ο δάσκαλος, αναλαμβάνει έναν καινούριο ρόλο, αυτόν του «εμπνευστή» (Τσιάρας, 2014: 23). Έτσι, παύει να είναι «απρόσωπος» και να κρατάει κρυφές τις πληροφορίες για τη ζωή του εκτός σχολείου. Αποδομείται ως «αυθεντία» και πλέον γίνεται «μέρος του όλου». Ο ρόλος αυτός είναι πολύ πιο ελκυστικός για τα παιδιά (Prasad, 1992: 177), με συνέπεια να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να ασχοληθεί με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bolton, 1979: 39), κάτι το οποίο συχνά δε γίνεται κατά την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά καλούνται να εκφραστούν μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, πράγμα που τους εξασφαλίζει ελευθερία. Μέσω του δράματος αποκτούν «συλλογική ταυτότητα» (Γραμματάς, 1999: 73 - 74), δίνουν σημασία στο «εμείς», αλλάζουν στερεότυπα και πεποιθήσεις (Κοντογιάννη, 2008), και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά (O'Neill, & Lambert, 1982: 141). Το δράμα στην

εκπαίδευση έχει αποδείξει την αξία του, καθώς συμβάλλει στην αισθητική εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και ενισχύει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων (Kontogianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013: 28).

Βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος στην ελληνική εκπαίδευση είναι ότι η μουσική είναι ένα φαινόμενο πανανθρώπινο. Αποτελεί μέσο επικοινωνίας κι έκφρασης συναισθημάτων κι ιδεών. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, η μουσική αποτελεί πρωτίστως αισθητική εμπειρία και διαδικασία καλλιτεχνική, με σκοπό την αισθητική απόλαυση κατά την ενασχόληση με τη μουσική²⁰. Στοχεύει στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων και στην απόκτηση μουσικών γνώσεων, μέσα από οργανωμένο περιβάλλον, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Εξίσου σημαντικό είναι οι μαθητές, μέσα από το μάθημα της μουσικής, να κατανοήσουν ότι η μουσική έχει τη δύναμη να αναπαράγει - ή και να καταρρίπτει - κοινωνικά στερεότυπα και να συμβάλλει στη διαιώνιση, ή μη, καταπιεστικών κοινωνικών συνθηκών (Cooke, Evans, & Philpott, 2016: 21). Κατά τον Κρίστοφερ Σμωλ, η τέχνη, η εκπαίδευση κι η κοινωνία αλληλοεξαρτώνται κι οι μεταβολές του ενός επιφέρουν μεταβολές και στα άλλα δυο μεγέθη (Σμωλ, 1983: 295).

Σύμφωνα με τον Έγκελ (Hegel), η μουσική ασκεί επίδραση στο θυμικό του ανθρώπου, έχει να κάνει με την αφηρημένη αυτοαντίληψη (Sichselbstvernehmen) κι ενεργοποιεί ταυτοχρόνως το κέντρο των εσωτερικών αλλαγών, την καρδιά και το θυμικό, καταφέρνει να εξωτερικοποιήσει την εσωτερικότητα του ανθρώπου (Έγκελς, 2002: 40).

Η αυτοεκτίμηση, η οποία αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας, σχετίζεται με την εικόνα του εαυτού, με το πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του, με το τι πιστεύει για το ίδιο και για το πώς το βλέπουν οι άλλοι (Παπάνης, 2011: 25). Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «αυτοεκτίμηση» - καθώς είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται κατά κόρον στην καθημερινότητα, για να προσδιορίσει στοιχεία του χαρακτήρα ενός ανθρώπου - θα λέγαμε ότι είναι η αξία που δίνουμε στον εαυτό μας, η αξία που προσδίδουμε στην ταυτότητά μας (Berns, 2015: 76). Ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου είναι αντιστρόφως ανάλογος με τη διάσταση μεταξύ «ιδανικού» και «πραγματικού» εαυτού (Mruk, 2006: 111).

Στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος του δασκάλου είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ιδιαίτερος τα καλλιτεχνικά μαθήματα (αισθητική αγωγή, δηλαδή εικαστικά, μουσική και θεατρική αγωγή) ενδείκνυνται για να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και κατά συνέπεια να είναι εφικτή η οποιαδήποτε βοήθεια μπορεί να χρειάζονται (Fontana, 1996: 321).

Ο William James (1892), φιλόσοφος και ψυχολόγος του 19^{ου} – 20^{ου} αι., στον οποίο αποδίδεται η εισήγηση του όρου «αυτοεκτίμηση», υποστηρίζει ότι η ανάγκη για θετική αυτοεικόνα είναι θεμελιώδης για την ανθρώπινη φύση (Brown, 2013: 117). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James (1892), προκύπτει μετρώντας το πόσο απέχει ο ιδανικός εαυτός (ideal - self) από τον αντιληπτό (self - image) εαυτό. Με βάση αυτήν την απόσταση, όρισε την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου, προς τις προσδοκίες που αυτό έχει και περιγράφεται από τον τύπο:

²⁰ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, 2018.

$$Self - esteem = \frac{Success}{Pretensions}$$

Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση μπορεί να μεταβληθεί, π.χ. να αυξηθεί αυξάνοντας τις επιτυχίες, ή μειώνοντας τις προσδοκίες (Mruk, & O'Brien, 2013: 164). Η επιτυχία ενός ατόμου σε τομείς που θεωρεί το ίδιο το άτομο σημαντικούς, είναι βασική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του (Harter, 2013: 91), όπως επίσης βασική είναι, σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Charles Horton Cooley (1902), η επιτυχία σε τομείς που θεωρούν σημαντικούς οι «σημαντικοί άλλοι» του ατόμου, όπως ενδεχομένως η οικογένειά του (Harter, 2013: 110). Σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley (1902), αυτό που καθορίζει την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του είναι οι αντιδράσεις των άλλων προς αυτόν (Matthews, 1995: 39).

Σκοπός τη Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, σε συγκεκριμένο με τεχνικές της Μουσικής Αγωγής, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών γυμνασίου. Η έρευνα στηρίχθηκε σε προγενέστερες αντίστοιχες έρευνες.

Η αυτοεκτίμηση στην ηλικιακή ομάδα που μελετά η παρούσα έρευνα, δηλαδή στους εφήβους, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην προσαρμοστικότητα στην ενήλικη ζωή (Swann, Chang-Schneider, & Larsen McClarty, 2007: 89). Γι' αυτό κρίθηκε αναγκαία η επιλογή αυτής της ηλικιακής ομάδας, καθώς σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία του ανθρώπου κι ο εφοδιασμός του για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ζωής και να γίνει χρήσιμος για την κοινωνία.

Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς της έρευνας, διατυπώθηκε η εξής ερευνητική υπόθεση: Η εφαρμογή προγράμματος με χρήση συγκεκριμένου τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και Μουσικής Αγωγής, συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών Γ' Γυμνασίου.

Πραγματοποιήθηκαν 16 παρεμβάσεις, διάρκειας 45 λεπτών η καθεμία. Οι παρεμβάσεις έγιναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και Μουσικής Αγωγής. Οι τεχνικές επιλέχθηκαν με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τις σχετικές έρευνες και τη διδαχθείσα ύλη της μουσικής μέχρι τη συγκεκριμένη τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρεμβάσεις είχαν σχεδιαστεί από την αρχή, πριν την έναρξη του προγράμματος, κι αναπροσαρμόζονταν σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας που διέκρινε η ερευνήτρια, συμβουλευόμενη και τις σημειώσεις της «κριτικής φίλης».

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith (1981) – the Self-Esteem Inventory (SEI) - (βλ. Παράρτημα).

Το ερωτηματολόγιο Coopersmith χρησιμοποιήθηκε έτσι, ώστε οι απαντήσεις να χρησιμοποιούν κλίμακα Likert²¹ τεσσάρων βαθμίδων. Περιέχει 21 ερωτήσεις, οι οποίες έχουν, ανά ομάδες, διαφορετική στόχευση. Μέσω παραγοντικής ανάλυσης, προέκυψαν οι εξής επιμέρους εξαρτημένες

²¹Πρόκειται για κλίμακες συμφωνίας του ερωτώμενου με κάποια άποψη, οι οποίες είναι καταφατικές και διατυπωμένες ως προτάσεις κι όχι ως ερωτήσεις.

μεταβλητές: α) προσωπική αυτοεκτίμηση (13 ερωτήσεις), β) εκτίμηση από το οικογενειακό περιβάλλον (5 ερωτήσεις) και γ) εκτίμηση από τους συνομηλίκους (3 ερωτήσεις) (Kokenes, 1978: 149 - 155). Η συμμετοχική παρατήρηση, η οπτικοακουστική καταγραφή, τα φύλλα παρατήρησης, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τα παιδιά, αποτέλεσαν ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των τεχνικών αυτών συνέβαλε θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Θα τολμούσαμε να πούμε ότι αυτό δείχνει την επιρροή στην αυτοεκτίμηση που θα μπορούσε να έχει κι ο συνδυασμός τεχνικών από άλλα πεδία τεχνών, κάτι το οποίο προτείνεται και για περεταίρω έρευνα.

Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση επηρεάστηκε θετικά από τις παρεμβάσεις. Επιμέρους, παρατηρούμε ότι επηρεάστηκαν θετικά η προσωπική αυτοεκτίμηση των μαθητών κι η αντίληψη των μαθητών για την εκτίμηση που χαίρουν από το οικογενειακό περιβάλλον τους αλλά και από τους συνομηλίκους τους.

Η στατιστική ανάλυση για τον παράγοντα «Προσωπική Αυτοεκτίμηση» έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους, ένιωθαν καλά με τον εαυτό τους κάθε φορά που διαπίστωναν ότι η «επιτυχία» σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα κι όχι το «να κάνω σωστά τη δραστηριότητα». Αναγνώριζαν τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα. Έμαθαν να επιλύουν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν διλημματικές καταστάσεις με αυτοπεποίθηση. Ενίσχυσαν τον αυτοέλεγχό τους και ταυτόχρονα, έπρατταν με μεγαλύτερη συνειδησιακή συνοχή, καθώς καλούνταν να συνδυάσουν θεατρική πρακτική (ρόλο, παγωμένη εικόνα κ.ά.) και μουσική εκτέλεση. Ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις των μουσικών αυτοσχεδιασμών κι εκτελέσεων και των θεατρικών δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και τη δημιουργικότητά τους. Ταυτόχρονα, ανακάλυπταν δυνατότητες που δε γνώριζαν ότι είχαν. Τα τελευταία παρατηρήθηκαν πιο έντονα σε παιδιά που ήταν πιο δειλά, συνεσταλμένα κι εσωστρεφή. Οι συνεντεύξεις (05/06/18) έδειξαν ενίσχυση της προσωπικής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Αισθάνομαι ότι μπορώ να κάνω πράγματα που δε φανταζόμουν» (Π3), «Ίσως να έχω ταλέντο τελικά» (Π22), «Δεν πίστευα ότι μπορώ να παίξω ή να γράψω μουσική» (Π6), «Αισθάνομαι σημαντική» (Π19), «Έμαθα να εκφράζομαι χωρίς να ντρέπομαι» (Π17).

Η στατιστική ανάλυση για τον παράγοντα «Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον» έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά βελτίωσαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν ότι τα εκτιμά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Στις συζητήσεις που ακολουθούσαν μετά τις παρεμβάσεις, διαπιστωνόταν ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση στον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα στην οικογένεια. Έδειχναν να κατανοούν ότι γονεϊκές πρακτικές που τις εκλάμβαναν ως απογοήτευση ή «υψηλές προσδοκίες» από μέρους των γονιών, μετουσιώνονταν σε κάτι πιο χρηστικό και περιγράφονταν από τα παιδιά ως «αγάπη» και προσδοκίες των γονιών για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών τους. Οι συνεντεύξεις έδειξαν βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονταν ότι τα εκτιμά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Ναι, αισθάνομαι σημαντικό

μέλος της οικογένειας. Οι γονείς μου έχουν απαιτήσεις από μένα φυσικά, αλλά επειδή ξέρουν ότι μπορώ να πετύχω» (Π18).

Η στατιστική ανάλυση για τον παράγοντα «Εκτίμηση από Συνομηλίκους» έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε σημαντική βελτίωση την αντίληψη των μαθητών για το πώς τους βλέπουν οι συνομήλικοί τους. Παρατηρήθηκε ομαλή «ένταξη» των πιο περιθωριοποιημένων παιδιών σε ομάδες, ενώ στις πρώτες παρεμβάσεις υπήρξαν περιπτώσεις που παιδιά ζητούσαν να μη συμμετέχουν κι απλώς να παρατηρούν, εξαιτίας του γεγονότος ότι τύχαιναν σε ομάδες, μέλη των οποίων δεν τα συμπαθούσαν κι ως πιο δυναμικά (τα μέλη), παραγκώνιζαν αυτά τα παιδιά. Διαπιστώθηκε ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών κι αύξηση της κοινωνικότητας των πιο εσωστρεφών κι υποτονικών παιδιών. Οι συνεντεύξεις έδειξαν βελτίωση της αντίληψης των μαθητών για το πώς τους βλέπουν οι συνομήλικοί τους. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Εννοείται ότι υπάρχουν αντιπάθειες. Π.χ. κι εγώ δε συμπαθώ την Ε. όμως μπορώ και συνεργάζομαι μαζί της. Άλλα παιδιά δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. Είναι λογικό», «Όταν ήμουν αρχηγός της ομάδας μου, με άκουγαν όλοι κι έκαναν αυτό που τους έλεγα. Ένιωθα πολύ ωραία» (Π17). Η αυτοεκτίμηση του ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντανακλώμενες εκτιμήσεις, δηλαδή από την άποψη που έχει το άτομο σχετικά με την εκτίμηση που τρέφουν οι άλλοι προς το πρόσωπό του κι από το πώς ερμηνεύει ο ίδιος την άποψη που έχουν οι άλλοι γι αυτόν (Rosenberg, 2015: 12). Σύμφωνα με τον Mead (1999), σε κάθε διάδραση, καθένας πρέπει να μπαίνει στη θέση του άλλου, προσπαθώντας να δει τον εαυτό του όπως τον βλέπουν οι άλλοι (Rosenberg, 2015: 12), κάτι που επιτεύχθηκε από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο συγκερασμός τεχνικών της δραματικής τέχνης και της μουσικής αγωγής και η χρήση τους σε παιδιά γυμνασίου επηρεάζουν θετικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτής της βαθμίδας. Επίσης, επηρεάστηκαν θετικά κι άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνικότητα των παιδιών και το «δέσιμο» της τάξης ως ομάδα. Τα παιδιά ένιωσαν σημαντικά μέσα στην ομάδα, κάτι που επέδρασε ενισχυτικά στην αυτοεκτίμησή τους, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Rosenberg και McCullough (1981), ότι θεμελιώδης παράγοντας για το σχηματισμό της αυτοεκτίμησης είναι το να ξέρει το άτομο ότι είναι σημαντικό για τους άλλους (Hewitt, Flett, & Mikail, 2017: 115). Η κοινωνική σύγκριση με τους άλλους είναι μια πρακτική που παρατηρείται τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, παρόλα αυτά, η αυτοεκτίμηση των παιδιών δεν επηρεάζεται τόσο πολύ από τη σύγκριση αυτή, καθώς ο κοινωνικός τους ρόλος στα διαπροσωπικά τους περιβάλλοντα διαφέρει από αυτόν των ενηλίκων (Rosenberg, & Pearlin, 1978: 62). Η φυσική, ακαδημαϊκή, συμπεριφορική επάρκεια/ικανότητα, για κοινωνική αποδοχή και για γενική αυταξία, αποτέλεσαν παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση (Berns, 2015: 76).

Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών, καθώς ενισχύθηκε η πεποίθησή τους ότι μπορούν να καταφέρουν τους στόχους τους. Βελτιώθηκε σημαντικά η συνεργασία μεταξύ των παιδιών κι αναπτύχθηκε ομαδικό πνεύμα. Σημαντική εξέλιξη αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από το πρόγραμμα, τα παιδιά έμαθαν να εκφράζονται με ελευθερία, σεβόμενα την ομάδα, ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Καλλιέργησαν την αισθητική τους, εμβάθυναν σε «δύσκολα» ζητήματα αισθανόμενα την ασφάλεια να το κάνουν, διεύρυναν τις εμπειρίες τους και βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berns, R. M. (2015). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Stamford: Cengage Learning.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Brown, J. D. (2013). Motivational Conflict and the Self, the double-Bind of low Self-Esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*, 117-130. New York: Springer Science & Business Media.
- Cooke, C., Evans, K. & Philpott, C. (2016). *Learning to Teach Music in the Secondary School: A Companion to School Experience* (3rd Edition). New York: Routledge.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1981). *Self – Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. London: GreenwoodPublishingGroup.
- Έγγελος (2002). *Η Αισθητική της Μουσικής* (Μεταφρ. Τ. Μάρκος). Αθήνα: Εστία.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (Μεταφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Harter, S. (2013). Findings in Support of Cooley's Formulation. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*, 99-110. New York: Springer Science & Business Media.
- Hewitt, P. L. (2002). The Social Construction of Self – Esteem. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 135 – 158. Oxford: Oxford University Press.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. & Mikail, S. (2017). *Perfectionism: A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment*. New York: Guilford Publications.
- James, W. (1892). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Henry Holt.
- Kokenes, B. (1978). A Factor Analytic Study of the Coopersmith Self-Esteem Inventory. *Adolescence*, 13(49), 149-155.
- Kontogianni, A. L., Lenakakis A. & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning Based on Educational Drama. *Scenario*, 2, 24-44.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγέλαδα – Άσπρη Αγέλαδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Matthews, C. (1995). Beyond Self-Esteem. In G. McEachron-Hirsh (Ed.), *Student Self-Esteem: Integrating the Self*, 37-56. Pennsylvania: R&L Education.

- Mead, G. H. (1999). *Play, School, and Society*. Michigan: P. Lang.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Mruk, C. & O'Brien, E. J. (2013). Changing Self-Esteem through Competence and Worthiness Training: A Positive Therapy. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-Esteem*, 163-179. New York: Psychology Press.
- O'Neill, S. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Oxford: Nelson Thornes.
- Prasad, R. (1992). *Generation Gap, a Sociological Study of Inter - Generational Conflicts*. New Delhi: Mittal Publications.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Αυτοεκτίμηση – Θεωρία κι Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Rosenberg, M. (2015). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred Significance and Mental Health among Adolescents. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163 – 182.
- Rosenberg, M. & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self Esteem among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84 (1), 53-77.
- Swann, Jr., W., Chang-Schneider, C. & Larsen McClarty, K. (2007). Do People's Self-Views Matter? Self-Concept and Self-Esteem in Everyday Life. *American Psychologist*, 62(2), 84-94.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση* (Μεταφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗ Ν.Ε. ΓΛΩΣΣΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Σοφία Ζερδελή, Β/θμια Εκπ/ση Ροδόπης

Περίληψη

Το παρόν μικρο-σενάριο (μ-σενάριο) αποτελεί ένα σχέδιο διδασκαλίας επί χάρτου στο μάθημα της Νέας Ελληνικής (Ν.Ε.) Γλώσσας, το οποίο προτείνεται ως σχέδιο εργασίας προς επεξεργασία σε ομάδες μαθητών/τριών της Α΄ γυμνασίου. Η υλοποίησή του στηρίζεται στο συνδυασμό ενδεικτικών γλωσσικών δραστηριοτήτων και παράλληλης αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) στο γλωσσικό μάθημα, με χρήση εργαλείων Web 2.0. Θεωρούμε ότι η εκπόνησή του θα αποτελέσει αφορμή προβληματισμού των μαθητών/τριών και προϋπόθεση διαμόρφωσης της γλωσσικής τους έκφρασης, εξοικειώνοντάς τους με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, μέσα από δημιουργική εφαρμογή των αρχών της κειμενοκεντρικής /επικοινωνιακής προσέγγισης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η επεξεργασία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου επιλέχθηκε με αφορμή τη διδασκαλία της τρίτης και της δέκατης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Ν.Ε. Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου. Πρόκειται για ένα προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο, ως προς τη γνωστική περιοχή, πραγματεύεται την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών και στοχεύει στην επαφή των μαθητών/τριών με δύο ιδιαίτερα σημαντικά είδη, την περιγραφή και την αφήγηση. Διερευνά τα γενικά χαρακτηριστικά του καθενός, το ρόλο του επιθέτου και του ρήματος σε αυτά, ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στην εξέταση αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων κάθε κατηγορίας. Τα παραδείγματα συσχετίζονται με εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών και των δυνατοτήτων που αυτές προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς τον παιδαγωγικό ρόλο του σεναρίου, στηρίζεται στη θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1993) και στην προσέγγιση του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αποτελεί διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, οι οποίοι οικοδομούν πάνω σε προγενέστερες γνώσεις τους τα νέα γι' αυτούς δεδομένα.

Αναφορικά με το μεθοδολογικό πλαίσιο, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν στην εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας (project), μέσα από καινοτόμες, μαθητοκεντρικές μεθόδους (διερευνητική, ομαδοσυνεργατική συμμετοχική), με τις οποίες μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να επιλέγουν το κατάλληλο για το θέμα τους υλικό. Αξιοποιώντας μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, ευαισθητοποιούνται στη χρήση της γλώσσας, καλλιεργούν και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Αργυροπούλου, 2006). Παραθέτουμε στη συνέχεια το διδακτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής του συγκεκριμένου μ-σεναρίου.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:

Η λειτουργία της περιγραφής και της αφήγησης στη Ν.Ε. Γλώσσα Γυμνασίου: Κειμενοκεντρική πρόταση διδασκαλίας με αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου:

6 διδακτικές ώρες

Γνωστικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα:

- Νεοελληνική Γλώσσα.
- Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία, Γεωγραφία, Πληροφορική

(Προτεινόμενη) Τάξη στην οποία απευθύνεται:

Α΄ Γυμνασίου

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών-προαπαιτούμενες γνώσεις

Διδακτικές θεματικές ενότητες μ-σεναρίου

- 3η Ενότητα Ν. Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου: «Ταξίδι στον κόσμο της φύσης»
- 10η Ενότητα: «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του»

Οι μαθητές είναι απαραίτητο, καταρχάς, να έχουν διδαχθεί τις συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες του βιβλίου. Προϋπόθεση είναι, επίσης, να υπάρχει διαδραστικός πίνακας, σύνδεση με το διαδίκτυο και ορισμένοι μαθητές να διαθέτουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και των εργαλείων Web 2.0.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Γνωστικοί - Γλωσσικοί:

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, οι μαθητές θα πρέπει:

- Να εξοικειωθούν με τα κειμενικά είδη της περιγραφής και της αφήγησης και με τα χαρακτηριστικά τους
- Να περιγράφουν τους σημαντικότερους τουριστικούς προορισμούς της Ελλάδας
- Να επισημαίνουν τη δομή του γλωσσικού συστήματος μέσα από τη χρήση του, με βάση την επεξεργασία κειμένων (κειμενοκεντρική προσέγγιση) και να προβαίνουν σε σύγκριση κειμενικών ειδών
- Να εμπλουτίσουν το σχετικό με την υπό επεξεργασία ενότητα λεξιλόγιό τους, ώστε να το αξιοποιούν επαρκώς, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό τους λόγο
- Να εξασκηθούν στην αποτελεσματική χρήση του έντυπου και του ηλεκτρονικού λεξικού

Κοινωνικοί – Επικοινωνιακοί:

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκουμε οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης, καθώς και την ικανότητα της δημιουργικής επινόησης και διερεύνησης

Ως προς τις δεξιότητες χειρισμού των Νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) – Ψηφιακός Γραμματισμός, να αναπτύξουν:

- Την ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο

- Την αξιοποίηση των πολυμέσων που παρέχει η τεχνολογία π.χ. εργαλεία Web 2.0.
- Την αξιοποίηση σωματικών κειμένων, ηλεκτρονικών λεξικών και λογισμικών Ν.Ε. Γλώσσας
- Την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με χρήση ψηφιακών πηγών από το διαδίκτυο

Σε επίπεδο στάσεων / συμπεριφορών επιδιώκουμε οι μαθητές να: λειτουργούν οικοδομώντας σχέσεις συνεργασίας αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους μέσα στην ομάδα / τάξη.

Μεταγνωστικοί :

Οι μαθητές θα πρέπει μέσα από τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή απόψεων να οδηγούνται σε διαδικασίες αυτοκριτικής και αναστοχασμού, με στόχο τη μέγιστη δυνατή βελτίωσή τους.

Χώρος διεξαγωγής

- I. Φυσικός χώρος: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής.
- II. Εικονικός χώρος :YouTube, Εργαλεία Web 2.0 (padlet, blog, thinklink, popplet, crosswordpuzzlegames, app.wizer.me, Slideshare)

Κατά τις δύο (2) πρώτες διδακτικές ώρες, το μ-σενάριο θα υλοποιηθεί σε αίθουσα διδασκαλίας πολλαπλών εφαρμογών/ διαδραστικού πίνακα του σχολείου, ενώ τις υπόλοιπες, στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

Προφίλ της τάξης:20 μαθητές/τριες (10 κορίτσια και 10 αγόρια), οι οποίοι χωρίζονται σε 4 πενταμελείς ανομοιογενείς ομάδες

Μεθοδολογικό πλαίσιο:Επικοινωνιακή, Διερευνητική, Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αξιοποίηση των αρχών της επικοινωνιακής/ κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Διδακτικές Τεχνικές:καταιγισμός ιδεών, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ερωταπόκριση/ συζήτηση, εισήγηση, ομαδοσυνεργατική επεξεργασία, ημιδομημένος διάλογος

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1ο δρώρο: Στάδιο της προετοιμασίας του διδακτικού πλαισίου, του προβληματισμού ή σχεδιασμού (planning) (Φωτίου & Σουλιώτη, 2009)

Αφόρμηση:

Τεχνικές που εφαρμόζονται: Ερωταπόκριση - συζήτηση – καταιγισμός ιδεών- ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης. Η προσέγγιση της νέας διδακτικής ενότητας πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό κατά την 1η διδακτική ώρα. Γίνεται προβολή σχετικού με την ενότητα εκπαιδευτικού βίντεο από το διαδραστικό πίνακα της τάξης, που χρησιμοποιείται ως αφόρμηση για γενική συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τουριστικούς τόπους, ταξίδια και προορισμούς στην Ελλάδα. [Εκπαιδευτικό Video](#) Παράλληλα, με την προβολή του διαδικτυακού τόπου [DiscoverGreece.com](#), δίνονται στους μαθητές παραδείγματα τουριστικών οδηγιών, κειμένων, εικόνων, πληροφοριών για διάφορους τόπους/ προορισμούς, ώστε να έρθουν σε επαφή με τα κειμενικά είδη της περιγραφής και της αφήγησης.

Ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους υποβάλλει ερωτήσεις σχετικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους σε μέρη της Ελλάδας που επισκέφτηκαν κατά το παρελθόν. Στη συνέχεια, με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας εκφράζουν αβίαστα τις απόψεις τους, οι οποίες και καταγράφονται. Στόχος επιλογής της μεθόδου αυτής είναι η παρότρυνση όλων των μαθητών να εκφραστούν ελεύθερα, αναπτύσσοντας ικανότητες δημιουργικής σκέψης.

Στη συνέχεια, τη 2η ώρα, ο εκπαιδευτικός εισάγει με σύντομη εισήγηση τους μαθητές και στην προβληματική του θέματος που θα διερευνήσουν, παρουσιάζοντας τη νέα διδακτική ενότητα από το [ψηφιακό διαδραστικό βιβλίο](#). Επίσης, φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα νέα δεδομένα παρουσιάζοντας τρία μικρής διάρκειας slideshare, δύο σχετικά με τα [χαρακτηριστικά της περιγραφής](#) και ένα σχετικό με την [αφήγηση](#).

Μετά την παρουσίαση των νέων δεδομένων, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις (4) ομάδες εργασίας. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα κειμενικό είδος (περιγραφή ή αφήγηση – προσληπτική διαδικασία/ κατανόηση/ σύγκριση κειμένων). Για κάθε ομάδα, ορίζεται ένας συντονιστής, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές, καθορίζει τη δομή, τη χρονική διάρκεια και τα στάδια του σχεδίου εργασίας.

2ο δίωρο: Στάδιο εκτέλεσης, επεξεργασίας ή διεξαγωγής των δραστηριοτήτων (preparation). Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας, τα οποία μπορούν να βρουν αναρτημένα στο blog της τάξης. Κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα διαφορετικό κειμενικό είδος και απαντά σε αντίστοιχες γλωσσικές ασκήσεις (ασκήσεις κατανόησης, οργάνωσης/ δομής κειμένου, λεξιλογικές, χρήσης λεξικού), αξιοποιώντας διαδικτυακές πηγές και εργαλεία. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τις ομάδες να αξιοποιήσουν ιστοσελίδες που αναφέρονται στην ελληνική γλώσσα, σώματα κειμένων και ηλεκτρονικά λεξικά. Ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός.

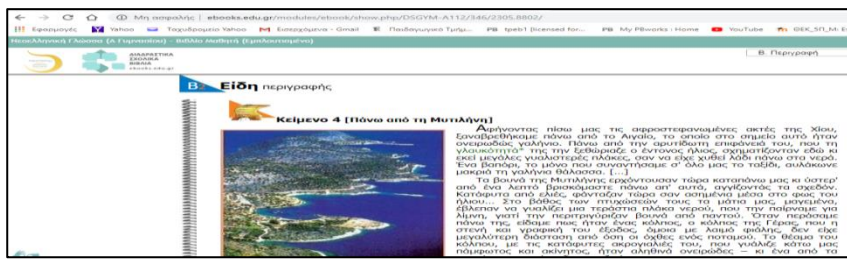
Αναλυτικότερα, οι ομάδες θα επεξεργαστούν τα φύλλα εργασίας ως εξής: Η ομάδα Α θα μελετήσει δύο περιγραφικά κείμενα, συγκρίνοντάς τα ως προς το είδος της περιγραφής, τη γλώσσα, το ύφος, τη λειτουργία του επιθέτου. Η ομάδα Β θα επεξεργαστεί ένα αφηγηματικό κείμενο, με έμφαση στη λειτουργία του ρήματος στη αφήγηση. Η ομάδα Γ θα ασχοληθεί με γλωσσικές ασκήσεις. Τέλος, η ομάδα Δ θα πρέπει να δημιουργήσει μέσα από εργαλείο του Web 2.0 έναν τουριστικό οδηγό για κάποιον προορισμό της Ελλάδας. Όλες οι ομάδες θα αξιοποιήσουν εργαλεία των Νέων Τεχνολογιών. Καθεμία, τέλος, θα μεταβεί στο [padlet](#) της τάξης, θα δημιουργήσει το συγγραφικό της προφίλ και μέσω e-mail θα στείλει τον υπερσύνδεσμό της στις άλλες ομάδες, ώστε οι ομάδες να προβούν σε ετεροαξιολόγηση των εργασιών των υπολοίπων.

3ο δίωρο: Είναι το στάδιο της παρουσίασης (presentation) και ανατροφοδότησης. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναρτήσει την εργασία της στο padlet της τάξης. Στο στάδιο αυτό, γίνεται η παρουσίαση των εργασιών από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές διατυπώνουν τα συμπεράσματα της μελέτης τους και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που συνάντησαν. Κάθε ομάδα αξιολογεί το φύλλο εργασίας της άλλης προτείνει βελτιώσεις και σχολιάζει τις παραγόμενες κειμενικές πληροφορίες.

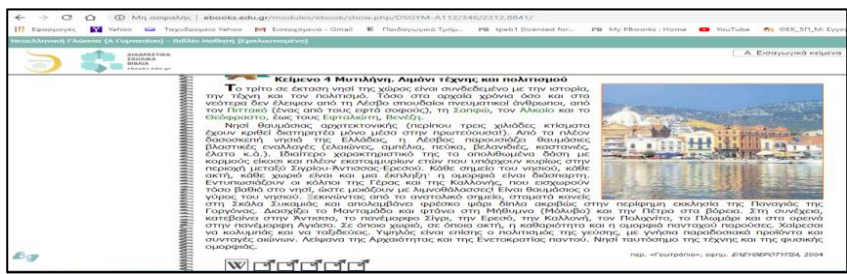
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φύλλο εργασίας ομάδας Α΄

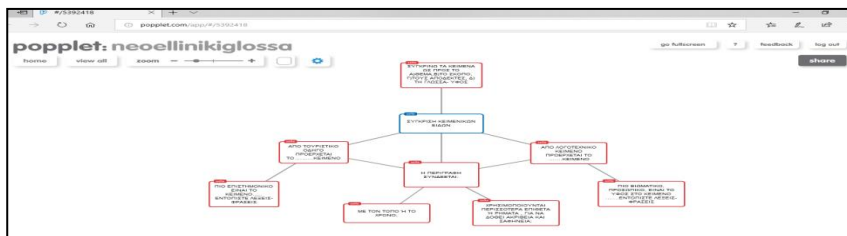
Να ανατρέξετε στους παρακάτω συνδέσμους: **Κείμενο 1 - Ψηφιακό Σχολείο**



Κείμενο 2: Ψηφιακό Σχολείο.



Στη συνέχεια, αφού μελετήσετε το κείμενο 1 και το κείμενο 2, να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Να αξιοποιήσετε τον ιστότοπο popplet και να δώσετε τις απαντήσεις σας σε διαγραμματική μορφή για τις ερωτήσεις 1, 2 και 3, σύμφωνα με το παράδειγμα που σας δίνεται:



Ερωτήσεις:

Και στα δύο κείμενα που σας δίνονται παραπάνω περιγράφεται ένας τόπος: Το νησί της Λέσβου.

α) Να διαβάσετε προσεκτικά τις δύο περιγραφές και να τις συγκρίνετε (κοινά στοιχεία – διαφορές), οργανώνοντας την απάντησή σας πάνω στους εξής άξονες:

θέμα, σκοπός, αποδέκτες, γλώσσα-ύφος

β) Από ποιο είδος κειμένου προέρχεται το 1ο και από ποιο το 2ο κείμενο; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας: 1)τουριστικός οδηγός 2)λογοτεχνικό κείμενο

γ) Ποιο από τα δύο κείμενα είναι πιο προσωπικό, πιο βιοματικό και ποιο χρησιμοποιεί πιο επιστημονική γλώσσα; Να εντοπίσετε σχετικές λέξεις και φράσεις.

δ) Διαβάζοντας τα 2 κείμενα να απαντήσετε στα παρακάτω:

- η περιγραφή συνδέεται κυρίως:

α) με το χώρο β) με το χρόνο

- ποιες λέξεις δίνουν στην περιγραφή μεγαλύτερη ακρίβεια και σαφήνεια;

α) τα ουσιαστικά β) τα επίθετα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Β΄

Ερωτήσεις:

Να μεταβείτε στην ιστοσελίδα <https://tinyurl.com/y2r9cegp> (Ψηφιακό σχολείο)



Στη συνέχεια, να απαντήσετε στις ερωτήσεις, αφού μεταβείτε στο wordpad:

Ερωτήσεις:

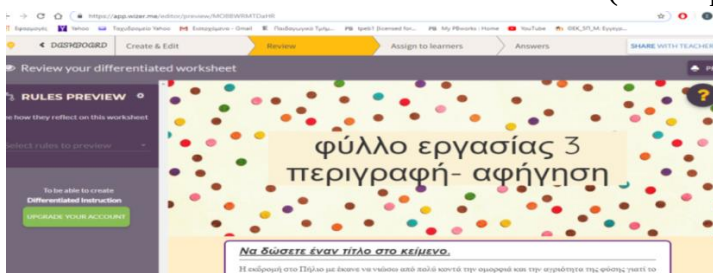
1. Σε ποιο είδος κειμένου ανήκει το παραπάνω κείμενο;
2. Με βάση ποια διάσταση οργανώνεται ο αφηγηματικός λόγος;
α) τον τόπο β) το χρόνο (ενυπάρχει και αιτιολογική σχέση)
3. Τι αφηγείται ο συγγραφέας στο κείμενο; Ποιες πληροφορίες μας δίνει για τα πρόσωπα, τον τόπο και το χρόνο;
4. Σε ποιους χρόνους βρίσκονται τα ρήματα και γιατί;
5. Να δώσετε τη συνέχεια της ιστορίας και να επινοήσετε μια λύση/τέλος.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Γ΄

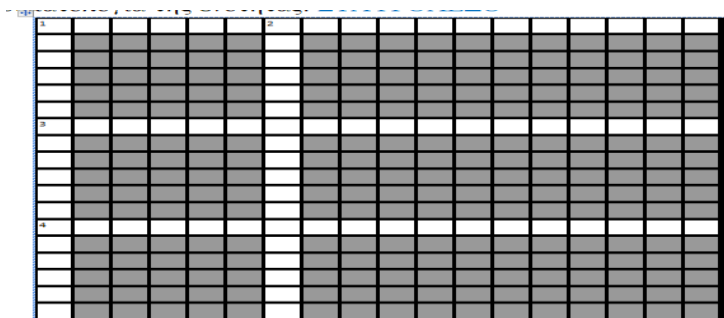
Ερωτήσεις:

1. Να ανατρέξετε στον παρακάτω σύνδεσμο, έτσι ώστε να συμπληρώσετε το Φύλλο εργασίας

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (www.app.wizer.me)



2. Στην επόμενη άσκηση, να συμπληρώσετε το σταυρόλεξο με λέξεις σχετικές με τη θεματολογία της ενότητας: **ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ**



ACROSS

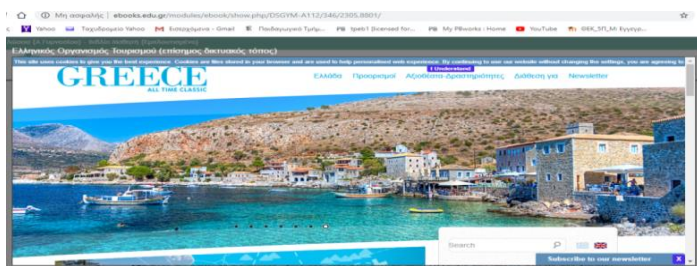
1. βαθύ και στενό άνοιγμα ανάμεσα σε βουνά
δυνα
3. μακρόστενη πεδιάδα που περιβάλλεται ζωγραφική απεικόνιση
από
4. γεμάτος γκρεμούς - δύσβατος

DOWN

1. βαθύ ρήγμα ανάμεσα σε βουνά
βουνά
2. πολύ όμορφος, προσφέρεται για
βουνά

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Δ΄

Να δημιουργήσετε έναν τουριστικό οδηγό, χρησιμοποιώντας το εργαλείο [thinklink](https://www.thinklinc.com/), αντλώντας πληροφορίες από τον παρακάτω [ιστότοπο](https://www.thinklinc.com/):



Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας θεωρούμε σαφώς ότι εμπεριέχει δυσκολίες κυρίως ως προς την προσληπτική ικανότητα και κατανόηση των κειμενικών ειδών από τους μαθητές. Θα μπορούσαμε εύλογα, αν ο χρόνος υλοποίησης το επέτρεπε, να διερευνήσουμε μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων και ασκήσεων, με δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ή δημιουργικής γραφής (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6987>)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*, (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). Από το ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου στη διδακτική του μαθήματος με διδακτικό παράδειγμα από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, Ενότητα 10^η: Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του. Π.Ι. Αθήνα.
- Αργυροπούλου, Χ. (2007). Διαθεματική οργάνωση με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας/project στη Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ενότητα 3^η, στο: *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα. Πατάκη.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ε. *Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (προσπελάστηκε στις 12/12/2018).

Δικτυογραφία

http://old.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf
(προσπελάστηκε στις 27/5/2019)
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6987>) (προσπελάστηκε στις 30/5/2019)
<https://app.wizer.me/login?redir=%2Feditor%2Fpreview%2FMO8BWRMTDaHR>
www.visitgreece.gr/el/downloads/guides (προσπελάστηκε στις 3/5/2019)
<https://www.slideshare.net/alexadra71/ss-38221551> (προσπελάστηκε στις 30/5/2019)
<https://www.youtube.com/watch?v=dZsnFG2OVWk> (προσπελάστηκε στις 25/4/2019)
<http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=3399> (προσπελάστηκε στις 10/5/2019)
www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionaries.htm (προσπελάστηκε στις 3/4/2019)
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/> (προσπελάστηκε στις 10/4/2019)

Η ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ

Βενετία Δ. Νικήτα, Βιολόγος

Περίληψη

Η διερευνητική προσέγγιση της «Φύσης των Φυσικών Επιστημών», δηλαδή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών με τα οποία λειτουργούν οι Φυσικές Επιστήμες, μπορεί να ενσωματωθεί στη διδακτική πορεία ενός μαθήματος Φυσικών Επιστημών, όπως η Βιολογία. Ο κατάλληλος διδακτικός μετασχηματισμός του σχεδίου μαθήματος ενδυναμώνει τις νοητικές ικανότητες των μαθητών, αυξάνει τον επιστημονικό αλφαριθμητισμό και την εμπέδωση των εννοιών. Οι μαθητές κατανοούν τη σημασία της δημιουργικότητας των επιστημόνων και της επίδρασης της κοινωνίας, της πολιτικής και των διαθέσιμων τεχνολογικών εργαλείων στις διαδικασίες παραγωγής της ευμετάβλητης επιστημονικής γνώσης.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Ο όρος «Φύση των Φυσικών Επιστημών» περιγράφει το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών με τα οποία λειτουργούν οι Φυσικές Επιστήμες. Η Φύση των Φυσικών Επιστημών σχετίζεται αλλά δεν ταυτίζεται με την ιστορία και τη φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών. Βασικά στοιχεία της αποτελούν (α) ο τρόπος λήψης, επεξεργασίας και ερμηνείας των δεδομένων, καθώς πρόκειται για επιστήμες που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, στην αξιοποίηση της δημιουργικότητας των επιστημόνων και στην αλληλεπίδραση με την τεχνολογία, (β) οι διαδικασίες συγκρότησης και ελέγχου των επιστημονικών θεωριών. Η παραγωγή γνώσης γίνεται υπό την επίδραση πολλών παραγόντων, τρόπων σκέψης, λογικών κανόνων και εργαλείων, όπως τα πειράματα, ο επαγωγικός συλλογισμός και ο υποθετικο-παραγωγικός έλεγχος, (γ) η μεταβλητότητα στο περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης, καθώς η γνώση υπόκειται σε διαρκή έλεγχο και αναδιαμόρφωση, (δ) ο τρόπος αλληλεπίδρασης με την κοινωνία, τόσο στη διαμόρφωση των επιστημονικών μεθόδων και θεωριών όσο και στο μετασχηματισμό των στάσεων, στη λήψη αποφάσεων και στη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών.

Τα τελευταία 25 χρόνια καταγράφεται μια αύξηση στο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία χαρακτηριστικών των Φυσικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (NRC 1996, McComas&Olson 1998, OECD 2007). Η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου της Φύσης των Φυσικών Επιστημών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεών τους αναμορφώνει τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν στην τάξη σε πιο ευέλικτα σχήματα, ικανά να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης του σύγχρονου πολίτη (Waters-Adams, 2006). Σύμφωνα με τους Driveretal. (1996), η ενασχόληση με τη Φύση των Φυσικών Επιστημών στη σχολική αίθουσα οδηγεί σε σημαντική αύξηση του επιστημονικού αλφαριθμητισμού γιατί:

- διευκολύνει την κατανόηση του περιεχομένου και των ιδιαίτερων διαδικασιών των Φυσικών Επιστημών

- διευκρινίζει τις ηθικές αρχές που διέπουν τις επιστημονικές δραστηριότητες
- αναδεικνύει τη συμβολή των Φυσικών Επιστημών στη διαμόρφωση του σύγχρονου πολιτισμού
- συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής λήψης αποφάσεων και στην αύξηση της ενεργού συμμετοχικής πολιτεϊότητας σε θέματα που σχετίζονται με επιστημονικά και τεχνολογικά ζητήματα.

Εξάλλου, η αναστοχαστική προσέγγιση των χαρακτηριστικών των Φυσικών Επιστημών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ταυτόχρονα με τη διδασκαλία εννοιών των Φυσικών Επιστημών, φαίνεται πως δημιουργεί ένα ισχυρό πλαίσιο αναφοράς και παράλληλα διασαφηνίζει τη μεθοδολογία του εκάστοτε γνωσιακού περιεχομένου, γεγονός που αυξάνει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Lederman 2007). Η αναφορά σε σύγχρονα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους και ταυτόχρονα καταδεικνύουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της Φύσης των Φυσικών Επιστημών, μπορεί να δώσει αφορμές για ανακαλυπτική, εποικοδομητική και διαθεματική μάθηση, για δημοκρατικό διάλογο, για καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής ικανότητας και της αφαιρετικής σκέψης (Sadler, 2004).

Τα χαρακτηριστικά της Φύσης των Φυσικών Επιστημών είναι δυνατόν να αναδειχθούν και κατά τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας (Lederman 2007). Μέσω της αναφοράς στη Φύση των Φυσικών Επιστημών τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές κατακτούν τις εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και παράλληλα αποκτούν την ικανότητα αναγνώρισης της ιδιαίτερης φύσης των υπό εξέταση θεμάτων, με αποτέλεσμα την πληρέστερη ολιστική επίλυση και αξιολόγηση παρόμοιων προβλημάτων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Allechin, 2011).

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ

Σκοπός της διδασκαλίας της Βιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μιας θεμελιώδους βιολογικής γνώσης. Ωστόσο, η κατανόηση των βιολογικών εννοιών δεν οδηγεί απαραίτητα και στην κατανόηση των προβληματισμών, των αντιθέσεων και των αντιπαραθέσεων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της βιολογικής γνώσης με την κοινωνία. Η κατανόηση της Φύσης των Φυσικών Επιστημών (και επομένως και της Βιολογίας) μπορεί να παρέχει μια ευρύτερη οπτική των (κοινωνικο-) βιολογικών θεμάτων (Kampourakis, 2013).

Προκειμένου να συνεισφέρει στην καλύτερη προσέγγιση των χαρακτηριστικών της Φύσης των Φυσικών Επιστημών, η διδακτική μεθοδολογία σε ένα μάθημα Βιολογίας πρέπει να τροποποιηθεί αποτελεσματικά. Ένα διδακτικό σενάριο με φύλλα εργασίας που στηρίζονται στις κατάλληλες παιδαγωγικές αρχές, στη διαθεματικότητα, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και στην αυτενέργεια των μαθητών είναι ένα αποδοτικό διδακτικό εργαλείο για τη γνωριμία των μαθητών με τη Φύση των Φυσικών Επιστημών. Άλλα απαραίτητα στοιχεία για το διδακτικό μετασχηματισμό είναι²²:

²²Για μια διδακτική πρόταση ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των χαρακτηριστικών της Φύσης των Φυσικών Επιστημών σε ένα μάθημα Βιολογίας βλ. το σχετικό διδακτικό σενάριο με θέμα «Το πρόβλημα της γένεσης της ζωής» (Βιολογία Β΄ Λυκείου) στην ηλεκτρονική διεύθυνση
<https://drive.google.com/file/d/1ldSZ1OdiLO3EiHdt5rUXo9rS47XFHMJp/view?usp=sharing>

1. Η αξιοποίηση παραδειγμάτων από κοινωνικο-βιολογικά ζητήματα αμφιλεγόμενα, με έναν μοναδικό βαθμό κοινωνικού ενδιαφέροντος, επίδρασης και συνεπειών (Sadler, 2004). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας 1.1 *Η Χημεία της Ζωής* της Βιολογίας Β΄ Λυκείου (βλ. Εικόνα 1) μπορεί να στοχεύσει στη διερευνητική διαθεματική προσέγγιση των χαρακτηριστικών της Φύσης των Φυσικών Επιστημών μέσα από τη μελέτη μιας επιστημονικής διαμάχης σε ένα σημαντικό και επίκαιρο βιολογικό ζήτημα, όπως είναι το πρόβλημα της γένεσης της ζωής. Μια επιστημονική διένεξη είναι ένα ιστορικό γεγονός δημόσιας διαφωνίας μεταξύ μελών της επιστημονικής κοινότητας, που διεξάγεται επίμονα για εύλογο χρονικό διάστημα και αντικατοπτρίζει την επιθυμία των εμπλεκομένων να υποστηρίξουν τις απόψεις τους. Σε ένα διδακτικό σενάριο για το πρόβλημα της γένεσης της ζωής (α) διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών, (β) προβάλλεται το γεγονός πως οι Φυσικές Επιστήμες ως ανθρώπινη δραστηριότητα εφαρμόζονται στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινωνίας και αλληλεπιδρούν με την πολιτική και τον πολιτισμό, (γ) γίνεται κατανοητό πως οι επιστήμονες και η παραγόμενη γνώση είναι προϊόντα της κοινωνίας και (δ) σχεδόν το σύνολο της συζήτησης μπορεί να είναι υποθετικό, προκειμένου να επισημαίνεται το γεγονός ότι η επιστημονική γνώση είναι προϊόν υποκειμενικότητας.
2. Η αναφορά σε δεδομένα και διαδικασίες με επιστημονικό περιεχόμενο από τον κλάδο της Βιολογίας και με σημαντική συμβολή από το χώρο της τεχνολογίας. Στα φύλλα εργασίας για τη μελέτη του προβλήματος της γένεσης της ζωής μπορεί να χρησιμοποιηθεί (α) η αναφορά στο πείραμα του Pasteur για την αυτόματη γένεση και οι διαφοροποιημένες μεθοδολογικές εκδοχές του εξαιτίας της τεχνολογικής προόδου, (β) η προσομοίωση με Τ.Π.Ε. πειραματικών διαδικασιών που ελέγχουν την υπόθεση της αβιογένεσης, (γ) η συγκριτική ανάλυση της βιογραφίας των Felix Archimède Pouchet & Louis Jean Pasteur και των λόγων που οδήγησαν στην αξιοποίηση διαφορετικών τεχνολογικών μέσων για τον έλεγχο της ίδιας αρχικής υπόθεσης, (δ) η διαμορφωτική ετεροαξιολόγηση στην επιστημολογική κατανόηση των τεχνολογικών όρων, η οποία αναδεικνύει την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης που οφείλεται στην ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, με αποτέλεσμα την παραγωγή νέων δεδομένων και τη δυνατότητα επανερμηνείας των υπαρχόντων.
3. Η εστίαση της διδασκαλίας στις διαδικασίες παραγωγής της επιστημονικής γνώσης. Η βιολογική γνώση αναπτύσσεται σε ορισμένη κοινωνική συνθήκη, διαμορφώνεται από το αντίστοιχο πολιτικό και πολιτιστικό τοπίο και η αξία της ερμηνεύεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Rhodes & Schaible, 1989). Η κατάκτηση των βιολογικών εννοιών από τους μαθητές μπορεί να υλοποιηθεί με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναδεικνύουν αυτήν την περιπλοκότητα στην παραγωγή της γνώσης των Φυσικών Επιστημών. Στοιχεία που συμβάλλουν στην περιπλοκότητα και μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλο διδακτικό περιεχόμενο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι η δυσκολία στο συνδυασμό της εννοιακής και της επιστημολογικής κατανόησης της Βιολογίας, οι προσωπικές θεωρίες των επιστημόνων, η χρήση πολλών και διαφορετικών πειραματικών και ελεγκτικών διαδικασιών και η διαφορετική ερμηνεία των δεδομένων. Η μελέτη της επιστημονικής διένεξης σχετικά με το πρόβλημα της γένεσης της ζωής μπορεί να αξιοποιηθεί για να αναδείξει τη σημασία της γόνιμης αντιπαράθεσης, του δημοκρατικού διαλόγου και της κοινωνικής συναίνεσης στη διαμόρφωση των θεωριών σχετικά με τη γένεση της ζωής. Επίσης, η συγκριτική παρουσίαση της ιστορικής πορείας «αυθεντιών» της Βιολογίας (Pouchet-Pasteur) βοηθά στην

αναθεώρηση των αρχικών ιδεών, υποθέσεων και θεωριών των μαθητών σχετικά με τους επιστήμονες, την επιστημονική δραστηριότητα και τις επιστημονικές θεωρίες και στην κατανόηση πως η επιστημονική γνώση δεν είναι ποτέ απόλυτη και σίγουρη. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι οι Φυσικές Επιστήμες περιλαμβάνουν επιστημονική γνώση που προέρχεται από ανθρώπινη δραστηριότητα η οποία βασίζεται σε και/ή προκύπτει από παρατηρήσεις του φυσικού κόσμου (δηλαδή είναι εμπειρική) και αξιοποιεί την ανθρώπινη φαντασία και δημιουργικότητα (για την επινόηση ερμηνειών και την παραγωγή ιδεών). Αυτή η κατανόηση δρα καταλυτικά τόσο στην ανάπτυξη και εμπέδωση της γνώσης των μαθητών όσο και στην παροχή νέων μεταγνωστικών εργαλείων.

4. Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των βιολογικών εννοιών και των αντίστοιχων κοινωνικο-βιολογικών ζητημάτων. Όταν οι μαθητές παρατηρούν την περιπλοκότητα στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης, συνειδητοποιούν πως πρέπει να στηρίζονται σε μια πληρέστερη προσέγγιση των όψεων των ζητημάτων. Επίσης, μέσω τη διαθεματικότητας μπορεί να μελετηθεί εκτενέστερα ο ρόλος της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας στον τρόπο λειτουργίας των Φυσικών Επιστημών. Η διδακτική μεθοδολογία σε ένα διδακτικό σενάριο για το πρόβλημα της γένεσης της ζωής και τη μελέτη της Φύσης των Φυσικών Επιστημών πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο ανακαλυπτική/διερευνητική, βιοματική και διαθεματική, κατά περίπτωση μετωπική, σύμφωνα με τις προτεινόμενες από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών διδακτικές ενέργειες για την αντίστοιχη ενότητα (Πρόγραμμα Σπουδών Β΄ Τάξης Γενικού Λυκείου, 2019). Μπορεί να αξιοποιεί στοιχεία των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών της Ανακαλυπτικής Μάθησης του Bruner, του Κοινωνικού Οικοδομισμού του Vygotsky, της Γενετικής Επιστημολογίας του Piaget και του Βιοπαιδαγωγισμού των Alahiotis και Karatzia-Stavlioti. Βασικές έννοιες στο ζήτημα της γένεσης της ζωής, όπως αλληλεπίδραση, σύστημα, μεταβολή, ομοιότητα/διαφορά και μονάδα/σύνολο, οι οποίες συναντώνται κατ’ επανάληψη τόσο στη Βιολογία όσο και σε άλλες Φυσικές Επιστήμες, πρέπει να προσεγγίζονται ολιστικά, με αξιοποίηση των ιστορικών, αριθμητικών, γλωσσικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικο-οικονομικών δεδομένων γύρω από το πρόβλημα της γένεσης της ζωής (McComas&Kampourakis, 2015).
5. Η διατύπωση κατάλληλων διδακτικών στόχων, που σχετίζονται με την διερευνητική προσέγγιση των χαρακτηριστικών των Φυσικών Επιστημών. Οι γενικοί σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας της ενότητας 1.1. *Η χημεία της ζωής* προσδιορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την αντίστοιχη εκπαιδευτική ενότητα του μαθήματος. Στο τέλος μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας γνωριμίας με τη Φύση των Φυσικών Επιστημών ο μαθητής θα πρέπει να είναι επιπλέον ικανός:
 - Να παρατηρεί και να διερευνά διάφορες οπτικές σχετικά με ένα βιολογικό θέμα, όπως το πρόβλημα της γένεσης της ζωής.
 - Να διακρίνει την παρατήρηση από την ερμηνεία και το συμπέρασμα.
 - Να ερευνά τις υποθέσεις εφαρμόζοντας επιστημονικές μεθόδους.
 - Να παρουσιάζει τεκμηριωμένα και δημόσια τα αποτελέσματα της έρευνας.
 - Να συνεργάζεται, να διαλέγεται και να αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας των επιστημόνων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
 - Να διακρίνει χαρακτηριστικά της επιστήμης της Βιολογίας που τη διαφοροποιούν από άλλες επιστήμες.

6. Τα στάδια της διδακτικής πράξης και ιδιαίτερα η διαχείριση του χρόνου δεν μπορούν να είναι αυθαίρετα: εξαρτώνται από το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών (προκειμένου να βρίσκονται σε συμφωνία με τη φυλογενετική προέλευση και την οντογενετική εμφάνιση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών) και από το επιδιωκόμενο επίπεδο καλλιέργειας τεσσάρων πυρηνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών [της Τεχνολογικής (Τ), της Κοινωνικής (S), της Γλωσσικής (L) και της Αριθμητικής/Θεωρητικής (N/T)] (Αλαχιώτης 2008, Αλαχιώτης & Καρατζιά, 2009). Επομένως, προκειμένου η διδασκαλία να μην είναι τυχαία, τα μαθησιακά έργα πρέπει να οργανώνονται σε φύλλα εργασίας, οι διδακτικοί χειρισμοί να περιορίζονται σε χρόνο και ένταση και να αναδεικνύουν την αυτενέργεια των μαθητών και να ακολουθείται με σχολαστικότητα η ιεραρχική στο χρόνο και στη θεματολογία αλληλόδραση των τεσσάρων ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνονται τα νευρωνικά δίκτυα και μεγιστοποιούνται οι νοητικές ικανότητες των μαθητών, γεγονός που οδηγεί στην ουσιαστική δημιουργική διερεύνηση της Φύσης των Φυσικών Επιστημών και την εμπέδωση των βιολογικών εννοιών. Παραδείγματα κατάλληλων χειρισμών είναι η διατύπωση μιας ερώτησης, η παροχή σύντομων αλλά περιεκτικών και σαφών οδηγιών, η διακριτική διαχείριση ενός διαλόγου μεταξύ μαθητών, η σύντομη ανάπτυξη μιας επιστημονικής αρχής ή έννοιας, η πρότυπη σχεδίαση ενός μοντέλου, η εκτέλεση ενός πειράματος επίδειξης.
7. Ο προβληματισμός γύρω από τις ηθικές διαστάσεις και τις κοινωνικές επιπτώσεις βιολογικών ζητημάτων, σε τοπική και διεθνή κλίμακα. Η έκταση μιας ενδεχόμενης πόλωσης σε ζητήματα όπως το πρόβλημα της γένεσης της ζωής απεικονίζει την κοινωνικο-πολιτιστική ενσωμάτωση των Φυσικών Επιστημών και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινωνία, την πολιτική και τις Φυσικές Επιστήμες. Οι εντάσεις που σχετίζονται με τη βιολογική έρευνα γύρω από τη γένεση της ζωής και την εφαρμογή των δεδομένων εξαρτώνται επιπλέον από την κατανόηση (α) των επιστημονικών εννοιών, (β) της επίδρασης της βιολογικής γνώσης στη διαμόρφωση της κοινωνίας και των πολιτικών αποφάσεων και, αντίστροφα, του τρόπου που τα πολιτικά θέματα επηρεάζουν την ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας, (γ) της εμπειρικής φύσης της βιολογικής γνώσης καθώς και (δ) της ρευστότητας των βιολογικών θεωριών.
8. Η διαφορική ερμηνεία των βιολογικών δεδομένων. Οι ερμηνείες που θα δώσουν οι μαθητές στο πρόβλημα της γένεσης της ζωής θα είναι λογικές, θα στηρίζονται στο σύνολο των γνώσεων που κατέχουν και θα περιλαμβάνουν την υποκειμενική κρίση αξιών. Με αντίστοιχο τρόπο ερμηνεύονται τα επιστημονικά δεδομένα από τους ίδιους τους επιστήμονες (Etheredge & Rudnitsky, 2003). Η διαχείριση και η επίλυση του προβλήματος της γένεσης της ζωής διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις σχετικές αποφάσεις σε σχέση με το πολιτιστικό, επιστημονικό και διαπροσωπικό πλαίσιο στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές των διαδικασιών για την παραγωγή της γνώσης και για τη δημιουργία νόμων μέσω της υπόθεσης, του πειραματισμού, της αμφισβήτησης και της αναθεώρησης επισημαίνει τη διαφορά ανάμεσα στην παρατήρηση και το συμπέρασμα. Έτσι καταδεικνύεται (α) η συμπερασματική φύση της επιστημονικής γνώσης και (β) η αναπόφευκτη υποκειμενικότητα σε συμπεράσματα που προκύπτουν από αμφίσημα δεδομένα και επιστήμονες με διαφορετικό προσωπικό, επαγγελματικό, κοινωνικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο (Sober, 2015). Κατάλληλες διδακτικές τεχνικές είναι η δραματοποίηση και η υπόδυση ρόλων, που προϋποθέτουν σαφή κατανόηση των βιολογικών

εννοιών και διαδικασιών, η συζήτηση και η συνεργασία, που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητα.

[illegible]

Εικόνα 1: Μέρος της 1^{ης} δραστηριότητας από το Φύλλο Εργασίας της ενότητας 1.1*Η χημεία της ζωής* (Βιολογία Β΄ Λυκείου) με θέμα το την επιστημονική διαμάχη της γένεσης της ζωής. Το Φύλλο Εργασίας μελετά διερευνητικά, διαθεματικά και βιωματικά τις βασικές βιολογικές έννοιες και παράλληλα τα χαρακτηριστικά της Φύσης των Φυσικών Επιστημών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη σύντομη αναφορά στους προτεινόμενους διδακτικούς τρόπους προσέγγισης των χαρακτηριστικών της Φύσης των Φυσικών Επιστημών σε ένα μάθημα όπως η Βιολογία γίνεται κατανοητό πως δεν μπορεί να υπάρξει λίστα συγκεκριμένων διδακτικών ενεργειών που να διασφαλίζει τη μεγιστοποίηση της κατανόησης της Φύσης των Φυσικών Επιστημών από τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση η ενσωμάτωση της διδασκαλίας των αρχών της Φύσης των Φυσικών Επιστημών ως ένα μέρος των διδακτικών ενεργειών της παραδοσιακής διδασκαλίας (π.χ. μέσω της άσκησης και της απλής απομνημόνευσης εννοιών) φαίνεται να είναι αναποτελεσματική. Εξίσου αναληθής φαίνεται να είναι και η διαδεδομένη πεποίθηση πως η διδασκαλία της Φύσης των Φυσικών Επιστημών δεν προσφέρει τίποτε περισσότερο στον επιστημονικό αλφαριθμητισμό από την παραδοσιακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η Φύση των Φυσικών Επιστημών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο ουσιαστικής κατανόησης πρώτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να μετασχηματίσουν τη γνώση τους σε διδακτική πρακτική με πρότυπα μαθήματα και κατάλληλα φύλλα εργασίας. Η Βιολογία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες στον τρόπο λειτουργίας της Βιολογίας έναντι άλλων επιστημών και καλλιεργούν τόσο το επιστημονικό κριτικό πνεύμα όσο και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2008). Βιοπαιδαγωγισμός-Μια νέα θεωρία μάθησης. Στο Τριλιανός, Α., Καραμήνας, Ι. (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τ. Β΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, 95, 518–542
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Open University Press.
- Etheredge, S. & Rudnitsky, A. (2003). *Introducing Students to Scientific Inquiry: How Do We Know What We Know?* Boston: Pearson Education, Inc.
- ΦΕΚ 2018/3, (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Β' Τάξης Γενικού Λυκείου*, 22903-22905.
- Hipkins, R., Barker, M. & Bolstad, R. (2005). Teaching the 'nature of science': modest adaptations or radical reconceptions? *International Journal of Science Education*, 27 (2), 243 – 254.
- Jenkins, E.W. (1996). The 'nature of science' as a curriculum component. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2), 137 – 150.
- Kampourakis, K. (Ed.) (2013). *The Philosophy of Biology: A Companion for Educators*. New York, NY: Springer.
- Lederman, N.G. (2007). Nature of Science: Past, Present and Future. In *Handbook of Research in Science Education* (pp. 831-880). New York: Taylor & Francis Group.
- McComas, W.F. (2015). The Nature of Science & the Next Generation of Biology Education. *The American Biology Teacher*, 77 (7), 485 – 491.
- McComas, W.F. & Kampourakis, K. (2015). Using the history of biology, chemistry, geology and physics to teach aspects of the nature of science. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 9, 47–76.
- McComas, W.F. & Olson, J. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In W.F. McComas (Ed.) *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*. Kluwer Academic Publishers. (pp. 41-52).
- NRC, (1996). *The National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academic Press.
- OECD, (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1 – Analysis. OECD Publications Service.
- Rhodes, G. & Schaible, R. (1989). Fact, law, and theory: ways of thinking in science and literature. *Journal of College Science Teaching*, 18, 228–232.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socio-scientific issues: A critical review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 513– 536.
- Sober, E. (2015). Is the scientific method a myth? *METODE Science Studies Journal*, 5, 195–199.

Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: the influence of teachers’ beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28, 919–944.

ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

Αιμιλία Δαλάρη

Περίληψη

Η μάθηση και η διδασκαλία, είναι δύο αλληλένδετες διαδικασίες που τροφοδοτούν η μία την άλλη. Είναι χαρά να δουλεύεις με παιδιά και να διατηρείς τον ενθουσιασμό για μάθηση αλλά ταυτόχρονα, να τα καθοδηγείς να υιοθετήσουν σωστούς τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης. Ορμώμενη από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και το γεγονός ότι η διεύρυνση της γνώσης και η ταχύτατη, συχνά, απαξίωσή της έχουν οδηγήσει το γνωσιοκεντρικό σχολείο σε αδιέξοδο, καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη της υπέρβασης τυποποιημένων προγραμμάτων και παγιωμένων σχημάτων και δομών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, προτείνεται η διερεύνηση του θέματος της μουσειακής αγωγής σε συνδυασμό με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μάθημα της ιστορίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σχολείο κυριαρχούν συνήθως οι βασικές διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, οι οποίες βρίσκονται σε στενή σχέση και συνάφεια μεταξύ τους, μολονότι διατηρούν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά τους. Η σύνδεση και η αλληλεπίδραση των διαδικασιών αυτών φαίνεται από το ότι η μεν σχολική μάθηση βασίζεται κυρίως στη διδασκαλία, η δε επιτυχία μιας διδασκαλίας κρίνεται συνήθως από την ικανότητα του μαθητή να συγκρατεί μόνιμα και να χρησιμοποιεί σωστά τη διδαχθείσα γνώση.

Για αυτό το λόγο έχουν καθιερωθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) καθώς και τα Προγράμματα Σπουδών με στόχο να οργανώνεται η διδασκαλία με το καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος των μαθητών. Στα πρώτα- (ΑΠΣ)- περιέχονται η φιλοσοφία και ο τρόπος αξιολόγησης της μάθησης και οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ τα δεύτερα- (ΠΣ)- αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις για τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή ενός μαθήματος και σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, το ερώτημα είναι τι μπορεί να κάνει το μάθημα ή ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο; Εδώ το ρόλο της αναλαμβάνει η διδακτική.

Με την θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας ασχολείται η διδακτική, η οποία είναι κλάδος της Παιδαγωγικής. «Η Διδακτική ως θεωρία της διδασκαλίας, δηλαδή ως επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης, περιλαμβάνει όχι μόνο τον προγραμματισμό της διδασκαλίας αλλά και τις διαδικασίες και τις μεθόδους της διδασκαλίας και της μάθησης» (Καψάλης, 1999). Ειδικότερα, η διδασκαλία σύμφωνα με τον Χριστιά (2009), «αναφέρεται σε μια συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο δάσκαλος αποσκοπεί να επιδράσει, σύμφωνα με ορισμένους σκοπούς και χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και μέσα στη συμπεριφορά του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να αποκτήσει, να αλλάξει ή να ενισχύσει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις στάσεις του. Η διδασκαλία είναι διαδικασία και αποτέλεσμα παιδαγωγικών ενεργειών και μέτρων». Έτσι, βασικοί παράμετροι της διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο. Η διδασκαλία δομείται πάνω σε δραστηριότητες προγραμματισμένες ή μεθοδικές οι οποίες οδηγούν σε δραστηριότητες μαθητείας

με βασικά αποτελέσματα -σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα- τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, από μεριάς τους, οφείλουν να γνωρίζουν ότι οι πράξεις τους έχουν άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις στη μάθηση των παιδιών. Αποτελούν πρότυπο (γλωσσικό, συμπεριφοράς) για τους μαθητές, οι οποίοι επεξεργάζονται και με τον καιρό υιοθετούν πολλά στοιχεία από την προσωπικότητά τους. Ακόμη και το κλίμα της τάξης διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Ερμηνεύουν το ΑΠΣ και πώς να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχονται μέσα από αυτό, οικοδομώντας πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, σε βιώματα, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Μπορεί η διδασκαλία μέσω ενός σχολικού βιβλίου να προσφέρει όλα τα παραπάνω; Η απάντηση είναι πως για την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού σημαντικό ρόλο παίζει το παιχνίδι.

Κατά τη σχεδίαση λοιπόν, μίας διδακτικής πρότασης από τον εκπαιδευτικό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των μαθητών, οι προγενέστερες γνώσεις τους σχετικά με τη δράση, η επιλογή των διδακτικών μέσων, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές κ.ά. Όσον αφορά τη διδακτική στο σχολικό χώρο, το παραδοσιακό σχολείο προτιμάει τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω του σχολικού εγχειριδίου και δεν δείχνει το αρμόζον ενδιαφέρον για τη παιδαγωγική θέση του παιχνιδιού ως μορφής μάθησης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το παιχνίδι και η διδασκαλία δε βρίσκουν το ρόλο που τους αρμόζει καθώς συνηγορούν όλες εκείνες οι αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν δογματικά τη γνώση, αποκλείοντας ως περιττή και επικίνδυνη κάθε μορφής αντιπαράθεσης και συζήτησης της αλήθειας. Ένας ανοιχτός διάλογος στη τάξη, θεωρείται ως χάσιμο χρόνου και η άποψη αυτή ενισχύεται με επιχειρήματα που αναφέρονται στην αδυναμία ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις που ανακύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ο όρος παιχνίδι αναφέρεται σε ένα πλήθος συμπεριφορών στις οποίες περιλαμβάνονται κοινωνικο- συναισθηματικά, γνωστικά, γλωσσικά καθώς και σωματικά στοιχεία (Haight&Black, 2001). Το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να εξερευνήσουν τις ιδέες τους και να προβούν σε νέες αποκαλύψεις εντός του δικού τους κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Σε όλα τα παραπάνω, προστίθεται και το μάθημα της Μουσειακής Αγωγής. Η προώθησή της γίνεται μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την παρατήρηση, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Για να μπορέσουν λοιπόν, όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας να συνυπάρχουν και να μην προσφέρεται η στείρα γνώση τόσων ετών στους μαθητές αποκλειστικά και μόνο από τα βιβλία, πρέπει να υπάρξει μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσα από το παιχνίδι ως μορφής μάθησης σε συνδυασμό με το μάθημα της Μουσειακής Αγωγής.

Προβληματική θέματος- Πρωτοτυπία

«Ένα μάθημα θα είναι τόσο τελειότερο όσο λιγότερες λέξεις θα περιέχει. Πρέπει να φροντίσουμε, όταν ετοιμάζουμε το μάθημα, και μάλιστα να υπολογίσουμε και να διαλέξουμε τις λέξεις που θα προφερθούν» (Montessori)

Με αυτές τις προτάσεις η μεγαλύτερη παιδαγωγός του κόσμου υπογραμμίζει τη σημασία των λέξεων κατά τη δημιουργία μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή ακόμη και ενός μαθήματος. Τα παιδιά

κουράζονται και βαριούνται εύκολα τη μάθηση με τα βιβλία. Θέλουν κάτι διαφορετικό, κάτι στο οποίο θα μπορούν και τα ίδια να συμμετέχουν. Επιθυμούν τη βιοματική μάθηση. Να βγουν έξω από τη σχολική τάξη και να παίζουν, να μάθουν με έναν εναλλακτικό τρόπο. Η μουσειακή αγωγή είναι ένα μάθημα στο δημοτικό σχολείο που προσφέρει αυτό ακριβώς που ζητούν οι μαθητές. Μάθηση και διδασκαλία έξω από τη σχολική αίθουσα. Επισκέψεις σε μουσεία, χώρους πολιτιστικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, αρχαιολογικούς χώρους, πινακοθήκες είναι μερικά παραδείγματα. Οι μαθητές βγαίνουν από τα στενά όρια της τάξης και μαθαίνουν έξω από αυτήν. Με διάφορα εργαλεία μάθησης όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, ζωγραφική, παιχνίδια σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η μουσειακή αγωγή με λίγα λόγια έχει στόχο σύμφωνα με τη Φύκαρη, (2006) *«να αναδείξει την ουσιαστική και λειτουργική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων, απορρίπτοντας την παραδοσιακή διδακτική μέθοδο του μαθητή – ακροατή και υιοθετώντας μεθόδους δανεισμένες από το χώρο της σχολικής παιδαγωγικής»*.

Ο ρόλος της Μουσειακής Αγωγής λοιπόν είναι η καλλιέργεια στον μέγιστο βαθμό των στόχων του σχολείου καθώς και της κουλτούρας των παιδιών και των εκπαιδευτικών για επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Επίσης, ο σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς και η δημιουργική αξιοποίηση των αρχαιολογικών χώρων, μουσείων και μνημείων του τόπου μας.

Παρεμβάσεις μουσειακής εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί και στην χώρα μας αλλά και στο εξωτερικό, κυρίως στη Κύπρο. Στην Ελλάδα η διατριβή της Παναγιωτοπούλου, (2014) με τίτλο: *«Η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση στη Μουσειοπαιδαγωγική για την καλλιέργεια των στάσεων των μαθητών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την πολιτιστική κληρονομιά»* η οποία έχει ως στόχο να αξιοποιηθούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μελέτη των αξιών για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η έρευνα υλοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου και ειδικότερα στη μεσαιωνική πόλη αφού αποτελεί μνημείο παγκόσμιας κληρονομιάς. Επίσης, το 2001 πραγματοποιήθηκε έρευνα από τη Λιαντίνη στην Εθνική Πινακοθήκη με θέμα την έκθεση έργων του El Greco και κατά πόσο η μουσειοπαιδαγωγική διδάσκεται στα σχολεία σε συνδυασμό με το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Ο Krucsof, (2003) παρουσιάζει μία σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές δημοτικού σχολείου αλλά και ενήλικες που λαμβάνουν χώρα στο Edgar and Deborah Jannotta Mesopotamian Gallery στο Σικάγο. Οι μαθητές μαθαίνουν για τα εκθέματα, παίζουν παιχνίδια της αρχαίας Αιγύπτου και μαθαίνουν να δημιουργούν μόνοι τους αντικείμενα που έχουν σχέση με την Αίγυπτο. Στη Κύπρο έχουν υλοποιηθεί προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης σε αρκετά μουσεία της χώρας όπως το αρχαιολογικό ή το μεσαιωνικό μουσείο.

Ωστόσο, η πόλη του Μεσολογγίου παρά τη μεγάλη ιστορία που έχει και είναι γνωστή παγκοσμίως, και παρόλο τη πληθώρα αρχαιολογικών χώρων και μνημείων που σχετίζονται με την πολιορκία και την ιστορική Έξοδο, δεν έχουν υλοποιηθεί σχετικές έρευνες ή προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων με στόχο την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας.

Σήμερα το μουσείο δεν αποτελεί μια κλειστή οντότητα που την προσεγγίζουμε με μονοδιάστατο τρόπο, αποσκοπώντας μόνο στην απολίθωση του παρελθόντος και των αντικειμένων του. Το σύγχρονο μουσείο έχει στόχο, όχι μόνο να συλλέγει, να διατηρεί, να ερευνά την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και να ερμηνεύει, να εκπαιδεύει και να ψυχαγωγεί. Έτσι, ενώ το ελληνικό σχολείο επιμένει στη διδασκαλία στη τάξη, η παρούσα εργασία θα προτείνει την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας του Μεσολογγίου έξω από αυτήν. Σε χώρους ιστορικής σημασίας όπως η δημοτική

πινακοθήκη της πόλης, ο κήπος των ηρώων, το σπίτι του ποιητή Κωστή Παλαμά. Τα παιδιά θα παίξουν παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού μέσα στο κήπο των ηρώων, θα γνωρίσουν για τους ήρωες του 1821 που πολέμησαν και βρίσκονται θαμμένοι εκεί, θα τρέξουν, θα συλλέξουν πληροφορίες, θα μάθουν τι έκαναν οι πολεμιστές και οι οπλαρχηγοί όταν ήταν μέσα στη πόλη κατά τη πρώτη και δεύτερη πολιορκία. Έπειτα, θα μελετήσουν και θα αναλύσουν πίνακες που δημιουργήθηκαν από Έλληνες και ξένους ζωγράφους για την ηρωική έξοδο. Θα αναλύσουν τα εκθέματα, θα ζωγραφίσουν, θα συλλέξουν πληροφορίες και θα τις συνθέσουν με στόχο να φτάσουν στην λύση του «μυστηρίου της Εξόδου».

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης εργασίας είναι ότι η Μουσειακή Αγωγή και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα είναι ελάχιστα. Δεν έχει μελετηθεί αρκετά το πεδίο της Μουσειακής Αγωγής και έτσι, η εργασία θα προσπαθήσει να μελετήσει ένα κομμάτι της και μετέπειτα, να τη συνδέσει με ένα κύριο σχολικό μάθημα, αυτό της Ιστορίας. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προτείνονται δεν έχουν γίνει ξανά στη πόλη του Μεσολογγίου οπότε θα κινήσουν το ενδιαφέρον τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας. Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού σε αρχαιολογικό χώρο είναι κάτι νέο και θα αφήσει τους μαθητές ελεύθερους να αναζητήσουν τη γνώση μέσω του παιχνιδιού καθώς θα παίζουν το ρόλο των ερευνητών. Επίσης, θα γνωρίσουν τις τοπικές φορεσιές του τόπου τους και τους ήρωες που συμμετείχαν στην Έξοδο και θα ανακαλύψουν πως έφτιαχναν παλιά οι αρχηγοί πολεμικό εξοπλισμό. Στη Πινακοθήκη του δήμου τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με την Αισθητική Αγωγή καθώς θα γνωρίσουν ζωγράφους και πίνακες εμπνευσμένους από την Έξοδο. Οι μαθητές θα προσπαθήσουν να συλλέξουν και από εκεί πληροφορίες, θα ζωγραφίσουν και θα είναι σε θέση να συνομιλήσουν με τους πίνακες.

Επίσης, όσον αφορά τη μεθοδολογία, δίνεται έμφαση μέσω της εργασίας στις βασικές μεθοδολογικές αρχές των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η οικοδόμηση της γνώσης από τα παιδιά, η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία, η βιοματική και συνεργατική μάθηση, η απόκτηση γνώσεων και τέλος, η διαμόρφωση αντιλήψεων για την καλλιέργεια θετικών στάσεων στους μαθητές δημοτικών σχολείων αναφορικά με την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας.

Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα

Ακόμη και αν οι μαθητές σήμερα ζουν σε ένα κόσμο που η τεχνολογία τους εξασφαλίζει πρόσβαση σε κάθε μορφής πληροφορία, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν η κύρια πηγή γνώσης. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί μέσα από την έρευνα να διερευνήσει την επίδραση των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση στη Μουσειακή Αγωγή για τη καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών δημοτικών σχολείων αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας.

Συγκεκριμένα, στόχοι της εργασίας αποτελούν:

- ✓ η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών,
- ✓ η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας,
- ✓ η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με την τοπική ιστορία της περιοχής τους πριν και μετά την έρευνα,

- ✓ η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται παρακάτω:

-  Τα παιδιά έχουν γνώσεις πριν την έρευνα για την τοπική ιστορία;
-  Υπάρχει διαφορά στις γνώσεις που είχαν πριν και μετά το πέρας της έρευνας;
-  Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τα παιδιά, να γίνουν μία ομάδα, καθώς και με τον ερευνητή;
-  Τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους;
-  Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή σύνδεση των παραδοσιακά διακριτών επιστημονικών πεδίων στη εκπαιδευτική πράξη; (διαθεματικότητα)
-  Αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα σε σύγκριση με άλλες συμβατικές μεθόδους;
-  Επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με άλλες συμβατικές μεθόδους;

Μεθοδολογία έρευνας

Η παιδαγωγική μέθοδος που θα είναι κυρίαρχη κατά τη διάρκεια της έρευνας θα είναι η τεχνική της έρευνας-δράσης. Το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιείται ουσιαστικές έννοιες που περιλαμβάνουν γνώσεις και στάσεις που συνδέονται με την ιστορία και τον πολιτισμό οδηγεί στην επιλογή μιας προσέγγισης με κριτικό χαρακτήρα τόσο για την κατανόηση και την ερμηνεία του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις παραπάνω έννοιες όσο και για τη διερεύνηση των τυχόν αλλαγών στις γνώσεις των μαθητών.

Η έρευνα-δράση συνδέθηκε με την εκπαίδευση, όταν άρχισε να συνειδητοποιείται η αναγκαιότητα της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό, στην έρευνα και τη διδασκαλία (Stenhouse, 1978) και προβάλλεται η ερμηνευτική εκδοχή (Elliot, 1985). Είναι άλλωστε, ευρέως αποδεκτό ότι η έρευνα-δράση είναι μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στο πραγματικό κόσμο και ταυτόχρονα η παρατήρηση της παρέμβασης και των επιδράσεών της σε αυτόν (Cohen, Manion, & Morisson, 2007:297-299). Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης του προγράμματος. Επίσης, εμπλέκει και τους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά σε πολλές φάσεις της δράσης.

Η επιλογή της έρευνας-δράσης οπότε κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη, γιατί αφενός επιτρέπει στα μέλη της σχολικής κοινότητας να διερευνούν τις πρακτικές τους μέσω στοχαστικής δράσης και συνεργατικής επικοινωνίας κι αφετέρου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας εμπειριών που διαπνέονται και κατευθύνονται από το πνεύμα της αειφορίας και της κοινότητας μάθησης (Κάτσενου κ.α., 2010).

Είναι προφανές ωστόσο, ότι για την ερευνητική επένδυση σε τέτοια περιοχή, η οποία μάλιστα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «υψηλής επικινδυνότητας» λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που εμφανίζει η οποιαδήποτε προσπάθεια αντικειμενικής προσέγγισης, απαιτείται η χρήση αρμόδιων μεθοδολογικών τεχνικών, όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο φαίνεται να πληροί, στοιχειωδώς τουλάχιστον, τις βασικές προϋποθέσεις των ερευνητικών προσανατολισμών. Για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου προτείνεται η εκπόνηση συνολικά δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο θα μοιραστεί σε μαθητές δημοτικού σχολείου

στην αρχή της δράσης και το δεύτερο στους ίδιους μαθητές στο τέλος της δράσης με στόχο τον έλεγχο των γνώσεων τους πριν και μετά την έρευνα . Ως βασικοί άξονες των ερωτηματολογίων θα τεθούν: οι γνώσεις που έχουν οι μαθητές για θέματα που αφορούν τη Μουσειακή Αγωγή, τη σχέση τους με τους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής, τις γνώσεις τους σχετικά με την τοπική ιστορία.

Από την άλλη, προτείνεται η συνέντευξη του εκπαιδευτικού του τμήματος που θα λάβει μέρος στην έρευνα από την ερευνήτρια, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της δράσης. Η συνέντευξη θα στοχεύει στις γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το μάθημα της Μουσειακής Αγωγής, στις γενικότερες γνώσεις του για την ιστορία του Μεσολογγίου, στη σχέση του με τους μαθητές, σε τυχόν εκπαιδευτικά προγράμματα που έχει πάρει μέρος το σχολείο, σε ημερίδες και ενημερώσεις που έχει πάρει μέρος ο ίδιος και για παρόμοιες ερευνητικές δράσεις που έχει συμμετέχει. Επιπρόσθετα, θα υπάρξει η μέθοδος της παρατήρησης καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό της τάξης.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Οι μαθητές μετά το πέρας του προγράμματος αναμένεται να μπορούν:

- ❖ Να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορίας στην περιοχή μελέτης.
- ❖ Να εκδηλώνουν συμπεριφορές όπως παρατηρήσεις, επισκέψεις, συζητήσεις, επισκέψεις, μελέτες και καταγραφές της τοπικής ιστορίας.
- ❖ Να καλλιεργήσουν αίσθημα προσωπικής ευθύνης για την ιστορία του τόπου τους.
- ❖ Να θεωρήσουν τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους ως πηγές ιστορικής γνώσης.
- ❖ Να αναγνωρίσουν τη σημασία που κατέχει ακόμη και σήμερα η ιστορία του Μεσολογγίου όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε χώρες του εξωτερικού.
- ❖ Να ανιχνεύσουν τυχόν αλλαγές στο τρόπο και τη διαδικασία μάθησης μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα υλοποιηθούν.
- ❖ Να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες ή να βρουν ατομικά με στόχο τη διατήρηση των ιστορικών στοιχείων της πόλης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bredecamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education*. (6th ed.). London: Routledge.
- Elliot, J. (1985). *Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas*. In Burgess, R. (Eds), *Field Methodes in the Study of Education*. London: Falmer.
- Haight, W.L., & Black, J.E. (2001). *A comparative approach to play: Cross- species and cross-cultural perspectives of play in development*. Human development, 44, 228-234.
- Krucoff, C. (2003). *Museum educational program*. The Oriental Institute, 2003-2004 Annual Report. University of Chicago, USA.

- Stenhouse, L. (1978). *Case Study as contemporary history*. British Educational Research Journal, Vol.4, 21-39.
- Κάτσεων, Χ., Νομικού, Χ., Φλογαΐτη, Ε., (2010). *Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ιωάννινα.
- Καψάλης, Α. (1999). *Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα στο Η εξέλιξη της διδακτικής-Επιστημολογικής Θεώρησης*, σελ. 383-392. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσοβάνου, Ε. & Αρβανίτη- Παπαδοπούλου, Τ. (2011). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιαντίνη, Δ. (2001). *Το μουσείο και η διδακτική της ιστορίας του πολιτισμού και της τέχνης: Συμβολή στη μουσειοπαιδαγωγική*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παναγιωτοπούλου, Π. (2014). *Η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση στη Μουσειοπαιδαγωγική για την καλλιέργεια των στάσεων των μαθητών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την πολιτιστική κληρονομιά*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φύκαρη, Π. (2006). *Μουσειακή Αγωγή*. Ελληνική Πύλη Παιδείας.
- Πρόσβαση στις 14/10/2018. <https://www.eduportal.gr/mousiak-hagogi/>
- Χριστιάς, Ι. (2009). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. (5η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

ΟΠΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Αθηνά Εξάρχου

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εξετάζει τη δυνατότητα διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από ένα παράδειγμα μαζικής κουλτούρας. Γίνεται συνοπτική αναφορά στο επιστημολογικό προφίλ του οπτικού πολιτισμού, καθώς και στα πιθανά οφέλη που προκύπτουν από την εισαγωγή του στο σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων. Δεδομένης της απουσίας ουσιαστικής πολιτισμικής εκπαίδευσης από το πρόγραμμα, αναλύεται εδώ πώς θα μπορούσε να τεθεί το ζήτημα της αναπαράστασης του «άλλου» και του ξένου μέσα από εικόνες που είναι (ή θα μπορούσαν εύκολα να είναι) οικείες στο μαθητικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η διάνοιξη συζήτησης ως προς το περιεχόμενο που θα μπορούσε να λάβει το πρόγραμμα μαθημάτων στο εγγύς μέλλον.

ΟΠΤΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Εισαγωγή

Η διδακτική του οπτικού πολιτισμού είναι (δυννητικά, καθώς δεν έχει ακόμη λάβει σάρκα και οστά ως ερευνητικό αντικείμενο) μια υβριδική επιστήμη που συνδυάζει ερευνητικό υλικό από το πεδίο της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων με τη μελέτη της εικόνας ως φορέα νοήματος. Ο καθορισμός του επιστημολογικού προφίλ της διδακτικής του οπτικού πολιτισμού δεν είναι εύκολη διαδικασία, κυρίως εξαιτίας της αμφισβητούμενης φύσης του οπτικού πολιτισμού ως επιστημονικού αντικειμένου. Οι σπουδές οπτικού πολιτισμού έχουν στηριχθεί σε μια «αλλαγή παραδείγματος» που μετατοπίζει το επίκεντρο της μελέτης από το έργο τέχνης στην εικόνα. Αυτή η αλλαγή δεν έχει γίνει ομόφωνα αποδεκτή από την ακαδημαϊκή κοινότητα, δεδομένου ότι ο οπτικός πολιτισμός δεν διαθέτει ευκρινές αντικείμενο μελέτης, δεν έχει αναπτύξει δικά του μεθοδολογικά εργαλεία και έχει γεννηθεί μέσα από την ανάγκη ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της αγοράς. Πρόθεση αυτής της παρουσίασης είναι να εξετάσει συνοπτικά τι περιλαμβάνει η μελέτη του οπτικού πολιτισμού και να προτείνει μια διδακτική άσκηση ως παράδειγμα χειρισμού της ύλης στο πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος.

Ένας λόγος που συνηγορεί υπέρ της διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού στο σχολείο είναι το αίτημα για διαμόρφωση ενός προγράμματος μαθημάτων που θα είναι προσφιλές στο μαθητή και θα αντλεί υλικό από την καθημερινότητά του. Καθώς η ιστορία της τέχνης καταργήθηκε πρόσφατα από τη Γ' λυκείου, είναι ανάγκη να συζητηθεί πώς να επανέλθει η πολιτισμική εκπαίδευση στο πρόγραμμα. Η εξέταση ενός παραδείγματος οπτικού πολιτισμού στο παρόν κείμενο απηχεί την άποψη ότι το μάθημα θα πρέπει να επικοινωνεί με κριτικό τρόπο πτυχές τόσο της ηγεμονικής κουλτούρας όσο και μορφών υποκουλτούρας, καθώς και τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Παράλληλα, η ένταξη παραδειγμάτων από τη λεγόμενη «χαμηλή» κουλτούρα, μπορεί να λειτουργεί ως όχημα για να γίνουν ευκολότερα αντιληπτές από το νεανικό κοινό θεματικές που συναντώνται και στην ιστορία της τέχνης, όπως π.χ. η θέση του καλλιτέχνη στην κοινωνία ή η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, του «άλλου» και του ξένου.

Βασικές παράμετροι του οπτικού πολιτισμού

Η οπτική διάσταση είναι το κύριο χαρακτηριστικό των προϊόντων που μελετά ο οπτικός πολιτισμός, όχι με ισοπεδωτικό τρόπο, αλλά, όπως λέει ο Herbert, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς μηχανισμούς διαφοροποίησής τους (Nelson&Schiff, 2003, σελ. 452). Η πλειοψηφία των αντικειμένων που επιλέγονται προέρχεται από τη σύγχρονη εποχή, όχι μόνο λόγω της πληθώρας των οπτικών ερεθισμάτων που προσφέρει η τεχνολογία, αλλά και για να τονιστεί περισσότερο η διάκριση

από την ιστορία της τέχνης, που έχει «οικειοποιηθεί» μεγάλο μέρος των οπτικών αντικειμένων του παρελθόντος. Ο οπτικός πολιτισμός θέτει ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι οι εικόνες που προβάλλονται από τη διαφήμιση, την τηλεόραση, το ίντερνετ κ.λπ. διέπονται από τέτοια ιδεολογική πολυπλοκότητα ώστε να χρειάζεται η παρέμβαση μιας επιστήμης που να συμβάλλει κατάλληλα στην κατανόηση των παραγόμενων νοημάτων. Η έμφαση δίνεται, επομένως, όχι τόσο στο δημιουργό, αλλά στην πρόσληψη εκ μέρους του θεατή, ή καταναλωτή, όπως τον αποκαλεί ο Mirzoeff (Mirzoeff, 1999, σελ. 3). Η επίδραση των Barthes και Foucault και της θεωρίας του «θανάτου του συγγραφέα» είναι εδώ ανάγλυφη. Κατά τις Sturken και Cartwright, «η αξία του έρωτα, ο κανόνας της ετεροφυλοφιλίας, η εθνικοφροσύνη ή παραδοσιακές αντιλήψεις του καλού και του κακού εμφανίζονται ως φυσικές ή δεδομένες στο σινεμά και την τηλεόραση» (Sturken&Cartwright, 2001, σελ. 21). Ο οπτικός πολιτισμός έρχεται να διευκρινίσει ότι πεποιθήσεις σαν κι αυτές παράγονται από την ηγεμονική κουλτούρα. Προκειμένου να γίνει κατανοητή αυτή η κουλτούρα, θα πρέπει να αναλυθεί η παραγωγή και κατανάλωση των εικόνων της, υψηλών και χαμηλών.

Το γεγονός ότι ο Mirzoeff αποκαλεί το θεατή «καταναλωτή» δηλώνει πίστη στη δυνατότητα του θεατή να επιλέγει τι θα δει και πώς θα το κατανοήσει, κατά τον ίδιο τρόπο που ο καταναλωτής επιλέγει τι θα καταναλώσει στην ελεύθερη αγορά. Πρόκειται, βέβαια, για μια αντιστοιχία ψευδούς κυριαρχίας: ο «κυρίαρχος καταναλωτής» στην πραγματικότητα δεν ρυθμίζει τους κανόνες της αγοράς και ο «κυρίαρχος θεατής» δεν έχει τη δύναμη να αλλάξει το σύστημα εκ των έσω. Παρ’ όλα αυτά, κατά τον Herbert, η θέση ενός ερευνητή του οπτικού πολιτισμού βρίσκεται είτε ακριβώς στο κέντρο της εμπορικής κουλτούρας, όπου προσπαθεί να αναδείξει πολύπλοκες ή αντιφατικές όψεις και χρήσεις των εικόνων της, είτε στο περιθώριο, όπου ανακαλύπτει ομάδες μη προνομιούχων από την άποψη του φύλου, της τάξης ή της εθνότητας, που χειρίζονται τις εικόνες ως μέσο διαμόρφωσης των ταυτοτήτων τους (Nelson&Schiff, 2003, σελ. 458).

Η Irit Rogoff έχει θέσει συνοπτικά τα κεντρικά ερωτήματα του οπτικού πολιτισμού, ορίζοντας έτσι και το σκοπό της ύπαρξής του, που είναι να ερευνά «ποιον βλέπουμε και ποιον δεν βλέπουμε, ποιος είναι προνομιούχος μέσα στο καθεστώς οπτικότητας, ποιες πλευρές του ιστορικού παρελθόντος έχουν τελικά οπτικές αναπαραστάσεις και ποιες όχι, τι είδους φαντασιώσεις ποιων ανθρώπων τρέφονται από ποιες οπτικές εικόνες;» (Dikovitskaya, 2006, σελ. 22) Η διατύπωση της Rogoff αφήνει να εννοηθεί ότι ο οπτικός πολιτισμός εμβαθύνει περισσότερο στην πράξη της θέασης, τις προϋποθέσεις της και τις συνέπειές της.

Οπτικός πολιτισμός και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Καθώς οι σπουδές οπτικού πολιτισμού βρήκαν χώρο για να αναπτυχθούν σε αρκετά αμερικανικά πανεπιστήμια, ήταν ζήτημα χρόνου η ανάλογη προσαρμογή του προγράμματος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και στο σχολείο. Η Kerry Freedman, καθηγήτρια διδακτικής της τέχνης στο πανεπιστήμιο του Βορείου Ιλινόι, ήταν από τους πρώτους που μίλησαν για την ανάγκη να επιδείξει η δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα κατάλληλα αντανakλαστικά για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Η πρόταση της Freedman προέβλεπε την υιοθέτηση του μαθήματος του οπτικού πολιτισμού στο γυμνάσιο και το λύκειο στη θέση του υπάρχοντος προγράμματος, που έφερε την ονομασία «discipline-based art education» (DBAE) και περιλάμβανε τέσσερις τομείς (disciplines): την εικαστική πρακτική, την ιστορία της τέχνης, την τεχνοκριτική και την αισθητική. Το 2003 εκδόθηκε το βιβλίο της *Teaching Visual Culture*, στο οποίο η Freedman επιχειρηματολογεί υπέρ της

«διδασκαλίας δύναμης των οπτικών τεχνών» και των εικόνων που βλέπουν οι μαθητές τόσο μέσα στα μουσεία όσο και έξω από αυτά (Freedman, 2003, σελ. 1).

Η Freedman θεωρεί ότι η διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού στο σχολείο εξυπηρετεί τους εξής βασικούς σκοπούς: αφενός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να τοποθετηθούν κριτικά πάνω σε ζητήματα πολιτισμού και να εμπλακούν σε συζητήσεις που τους προετοιμάζουν για τη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή. Αφετέρου ενθαρρύνει τους μαθητές να μελετήσουν υλικό που προέρχεται από την καθημερινότητά τους, είναι κοντά στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και επομένως τους αφορά πολύ περισσότερο, εξασφαλίζοντας σε μεγάλο ποσοστό τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ένα πρόγραμμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης κατά τη Freedman θα πρέπει να καλύπτει έργα υψηλής τέχνης και χαμηλής κουλτούρας, την ανάλυση μεταμοντέρνων έργων (ταινιών κ.λπ.), την κατανόηση της έννοιας του πλαισίου, καθώς και διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Θεωρεί τις διαφημίσεις κατάλληλα διδακτικά παραδείγματα, επειδή προσφέρονται για σημειολογική ανάλυση, και επικαλείται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που αποδεικνύει ότι οι νέοι δεν αντιμετωπίζουν κριτικά τις εικόνες, εκτός και αν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση. Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης, δηλώνει ότι «ο οπτικός πολιτισμός αξίζει να διδαχθεί εάν είναι ισχυρός, αν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο» (Freedman, 2003, σελ. 54). Η ερμηνεία της δήλωσης αυτής είναι βέβαια σχετική, καθώς είναι δύσκολο να καθοριστεί ποιες εικόνες είναι εκείνες που ασκούν την πιο ισχυρή επιρροή στο κοινό, εκτός και αν θεωρηθεί ότι το κριτήριο είναι η δημοφιλία, το boxoffice και τα ποσοστά τηλεθέασης. Στην άσκηση που ακολουθεί, προσεγγίζεται μια πτυχή της ελληνικής μαζικής κουλτούρας προκειμένου να αναδειχτεί το ζήτημα των στερεοτύπων και της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας.

Διδακτική κατάσταση: Η αναπαράσταση της διαφορετικότητας στον ελληνικό κινηματογράφο κατά την περίοδο της δικτατορίας μέσα από δύο παραδείγματα

[Εικ.1,2]

α. Καθορισμός στόχου: Το εξεταζόμενο θέμα στην άσκηση αυτή είναι η αναπαράσταση του εθνοτικού άλλου, εν προκειμένω του μαύρου αλλοδαπού, σε δύο ελληνικές κωμωδίες των αρχών της δεκαετίας του '70. Σκοπός της άσκησης είναι, αφού εντοπιστούν τα στοιχεία που συνθέτουν την ετερότητα των «ξένων» χαρακτήρων, να συζητηθεί ο βαθμός στον οποίο ο κινηματογράφος αναπαράγει τα εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα της εποχής, η ύπαρξη εναλλακτικών όψεων και απόψεων για τους μαύρους την ίδια χρονική περίοδο και τέλος, η ανθεκτικότητα των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα.

β. Εξασφάλιση προαπαιτούμενων: Θεωρητικό υπόβαθρο της παρουσίασης των παραδειγμάτων είναι η ανάλυση της έννοιας του στερεοτύπου από τον Stuart Hall στο βιβλίο *Representations* (1997) και η αντιπαραβολή των βαμμένων με φούμο ηθοποιών με τους μενεστρέλους (minstrels) - διασκεδαστές που ήταν δημοφιλείς από τα μέσα του 19ου αιώνα έως τις αρχές του 20ού, σύμφωνα με τις έρευνες των Archer-Straw (*Negrophilia*, 2000) και Bean, Hatch, McNamara (*Inside the Minstrel Mask*, 1996). Απαιτείται επίσης γνώση του κυρίαρχου ιδεολογικού πλαισίου των ετών της δικτατορίας, αλλά και των μορφών αντίστασης στο λόγο του καθεστώτος, που έβρισκαν ενίοτε τρόπο και χώρο να εκδηλωθούν.

γ. Καθορισμός περιεχομένου και βασικών σημείων: Στο πρώτο παράδειγμα, στην ταινία *Ο άνθρωπος που γύρισε από τη ζέστη* (1972), πρωταγωνιστής είναι ο Έλληνας επιχειρηματίας

Μπόμπολας (Λάμπρος Κωνσταντάρης), που, μετά από 19 χρόνια παραμονής στο Χαρτούμ, επιστρέφει στην οικογένειά του στην Ελλάδα, συνοδευόμενος από τον μαύρο υπηρέτη του Χουσεΐν (Γιώργος Μούτσιος). Για τους σκοπούς της άσκησης, δεν θα επεκταθούμε περαιτέρω στο σενάριο, αλλά θα επικεντρωθούμε στο πορτραίτο του μαύρου υπηρέτη, τη σχέση του με τον κύριό του και την ένταξή του στην ελληνική κοινωνία μέσω του θύλακα της οικογένειας.

Δεδομένου ότι η ταινία είναι κωμωδία (για την ακρίβεια δραμεντί, καθώς συνδυάζει το κωμικό με το δραματικό στοιχείο), είναι αναμενόμενο οι διάλογοι, οι χαρακτήρες και η πλοκή να κλίνουν προς την υπερβολή. Είναι επίσης γεγονός ότι πρόκειται για μυθοπλασία και όχι για ιστορική μαρτυρία, επομένως δεν μπορεί να εκληφθεί ως καταγραφή μιας ιστορικής πραγματικότητας. Παρ’ όλα αυτά, ο κινηματογράφος είναι μέσο που αναπαράγει, αλλά και τροφοδοτεί ευρέως διαδεδομένες πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα, επιδιώκοντας την απήχηση στο κοινό και την εισπραξιμότητα. Όπως γράφει η Ελίζα-Άννα Δελβερούδη, οι ταινίες αποτυπώνουν «κοινωνικά και ιδεολογικά στερεότυπα που εναρμονίζονται με τις προσδοκίες του θεατή. (...) Οι κωμωδίες απευθύνονται σε όσο το δυνατόν περισσότερους θεατές και προσπαθούν να παρουσιάσουν οικείες καταστάσεις, που δεν τους απομακρύνουν από τα βιώματά τους».

Απομονώνοντας ορισμένα στιγμιότυπα και διαλόγους τις ταινίας, παραθέτουμε ενδεικτικά τα εξής: Η ταινία ξεκινά με τον Μπόμπολα στο Χαρτούμ ντυμένο με περιβολή σαφάρι (παραπέμποντας στους ευρωπαίους αποικιοκράτες) να έχει βγει για κυνήγι. Πυροβολεί, και οι μαύροι υπηρέτες του τρέχουν να βρουν το σκοτωμένο θήραμα. Στο επόμενο πλάνο, ο ίδιος παρακολουθεί με πατρικό ύφος ένα ζευγάρι ιθαγενών υπηρέτων να επιδίδεται σε περιπτώξεις. Λίγο αργότερα, ο υπηρέτης Χουσεΐν κάνει στον κύριό του μασάζ: «Σιγά, ρε σκυλάραπα.» «Καλά, χαβάκα, καλά;» «Μαύρη καλοσύνη, μαύρη κι άραχλη σαν τη μούρη σου». Το βράδυ ακολουθεί «γιορτή»: ένας στερεοτυπικός «πρωτόγονος» χορός γύρω από φωτιές. Ο Χουσεΐν είναι πιστός υπηρέτης και κλαίει για την αναχώρηση του κυρίου του: «Αντε, ρε σκυλάραπα, μην κλαις. Θα σε πάρω μαζί μου». «Χαχαχα!» «Μη γαυγίζεις!» Όταν φτάνουν στην Ελλάδα και εισέρχονται στον σπίτι του Μπόμπολα, η υπηρέτρια Μαργαρίτα βλέπει τον Χουσεΐν και βάζει τις φωνές έντρομη. Ο Μπόμπολας την καθησυχάζει: «Μη φοβάσαι, άνθρωπος του Θεού είναι κι αυτός. Αραπάκος. Τι να κάνουμε. Έτσι τον έβγαλε η μάνα του, μαύρο. Τι να κάνουμε τώρα, να τον πλακώσουμε δηλαδή στον ασβέστη να τον ασπρίσουμε;» Ο Μπόμπολας ετοιμάζεται να φάει ξανά ελληνικό φαγητό, που του έχει λείψει: «Χρόνια είχα να νιώσω τη νοστιμιά της φέτας, σκυλάραπα. Να φας φέτα να γλείφεις τα βρωμοδάχτυλά σου». Στην πορεία της ταινίας αποδεικνύεται ότι ο μαύρος υπηρέτης είναι καλός και αγαθός («καλός άνθρωπος ο Χουσεΐν, χρυσή καρδιά ο Χουσεΐν»), αγαπάει τον κύριό του περισσότερο από ό,τι η οικογένειά του, οι «δικοί του άνθρωποι», χωρίς πάντως να ανατρέπεται η ιεραρχική σχέση κυρίου/υπηρέτη μεταξύ τους.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πώς εμφανίζεται και αρθρώνεται η ετερότητα του Χουσεΐν σε σχέση με τον λευκό περίγυρό του: εκτός από το χρώμα του δέρματός του, το οποίο γίνεται αφορμή υποτιμητικών χιουμοριστικών σχολίων από τον κύριό του, ο υπηρέτης δεν μιλάει καλά ελληνικά, ενώ η δυτική ενδυμασία δείχνει πάνω του παράταιρη, καθώς ο ίδιος φοράει συνέχεια μέσα στο σπίτι το καπέλο που του έδωσαν. Η έκφραση «βρωμοδάχτυλα» υποδηλώνει ότι το μαύρο χρώμα συνδέεται στα ελληνικά μάτια με την έλλειψη καθαριότητας. Είναι μεν κι αυτός «άνθρωπος του Θεού», ανήκει όμως στην κατηγορία των ελαττωματικών πλασμάτων. Ακόμη και όταν τονίζεται η θετική πλευρά του, ο καλός και αξιόπιστος χαρακτήρας του, υιοθετείται το στερεότυπο του ευγενούς αγρίου (noblesavage), του πρωτόγονου με τη χρυσή καρδιά, του οποίου η αγνότητα δεν έχει προσβληθεί από την επαφή με το δυτικό πολιτισμό.

[Εικόνα 3]

Ενώ ο Γιώργος Μούτσιος στον *άνθρωπο που γύρισε από τη ζέστη* υποδύεται έναν «γνήσιο» αφρικανό, ο Κώστας Βουτσάς στην κωμωδία *Τον αράπη κι αν τον πλένεις το σαπούνι σου χαλάς* (1973) είναι Έλληνας που μεταμφιέζεται σε μαύρο προκειμένου να βρει δουλειά ως υπηρέτης πλουσίων. Εδώ τα χαρακτηριστικά του μαύρου είναι επίκτητα και τεχνητά, αντιστοιχούν όμως σε μια στερεοτυπική εικόνα του ιθαγενούς που έρχεται από τη ζούγκλα και κάνει τελετές βουντού. Οι πλούσιοι οικοδεσπότες και οι καλεσμένοι τους είναι κατενθουσιασμένοι μαζί του, παραληρούν για να τους πει ο Μοχάμετ μια ιστορία από τη ζωή στη ζούγκλα και να τους χορέψει χορούς της πατρίδας του: «από τότε που ήρθε σπίτι μας όλο γελάμε», «είναι κάτι μεταξύ κλόουν και υπηρέτου», «αυτός ο άνθρωπος, παιδί μου, μυρίζει ζούγκλα».

[Εικόνα 4]

Η φιγούρα του «μαύρου» διασκεδαστή διαθέτει τη δική της ιστορία, που ξεκινάει από το 1843 στην Αμερική και επιβιώνει μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Πρόκειται για την εμφάνιση των λεγόμενων *black face minstrelshows* (παραστάσεις «μαυρισμένων» διασκεδαστών), στα οποία αρχικά πρωταγωνιστούσαν λευκοί καλλιτέχνες που μαύριζαν τα πρόσωπά τους με ένα μείγμα λίπους και καμένου φελλού. Οι παραστάσεις αυτές περιλάμβαναν χορό, τραγούδι, πρόζα και ανέκδοτα που είχαν σκοπό τη διακωμώδηση των ηθών και του τρόπου ζωής των αφροαμερικανών του αμερικανικού νότου και κατά συνέπεια δικαιολογούσαν το καθεστώς της δουλείας. Μετά τον εμφύλιο, το ρόλο του περφόρμερ ανέλαβαν μαύροι, μιας και η «μαυρισμένη» παράσταση ήταν ένα από τα λίγα θεατρικά είδη στα οποία θα μπορούσαν να προσληφθούν.

Τα *shows* των μενεστρέλων εμφανίστηκαν και στην Ευρώπη στις αρχές του 20ού αιώνα. Σύμφωνα με την έρευνα της Petrine Archer-Straw, η ανώτερη αστική τάξη στο Παρίσι τη δεκαετία του 1920 διακατεχόταν από έντονη «νεγροφιλία», μια αγάπη για οτιδήποτε φαινόταν εξωτικό και πρωτόγονο και λειτουργούσε ως «αντίδοτο στην πνιγηρή και εκπολιτιστική μπουρζουά νεωτερικότητα». Στον απόηχο αυτής της παράδοσης, ο Γιώργος Μούτσιος γίνεται ένας «μαυρισμένος» περφόρμερ για το κοινό που τον παρακολουθεί στον ελληνικό κινηματογράφο, αλλά και ο Κώστας Βουτσάς αποτελεί ένα είδος διπλού μενεστρέλου, τόσο ενώπιον του κοινού που τον αποθεώνει στο σπίτι όπου εργάζεται, αλλά και ενώπιον των θεατών στο σινεμά.

Καθώς οι εν λόγω ταινίες προβλήθηκαν μέσα στα χρόνια της δικτατορίας, θα πρέπει να διερευνηθεί εάν οι αντιλήψεις περί των μαύρων που αναπαράγονται στη μεγάλη οθόνη αποτελούν μέρος της επικρατούσας ιδεολογίας της εποχής και πώς σχετίζονται με τα κινήματα διεκδικήσεων κοινωνικών δικαιωμάτων που βρίσκονταν εν εξελίξει σε άλλα σημεία του πλανήτη. Παρ'όλο που (από όσο γνωρίζω) δεν υπάρχουν βιβλιογραφικές πηγές για το συγκεκριμένο ζήτημα, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το κλίμα πατριωτικής έξαρσης (στην πρώτη ταινία η υπηρέτρια Μαργαρίτα θέλει να βάλει στην τηλεόραση το κανάλι των ενόπλων δυνάμεων για να ακούσει παραδοσιακά τραγούδια από τα Καλάβρυτα) και ηθικού διδακτισμού που καλλιεργούσε το καθεστώς των συνταγματαρχών δεν ευνοούσε την κυκλοφορία αφηγημάτων που να αποκαθιστούν ιστορικά και κοινωνικά τους μη δυτικούς λαούς ή τους μη λευκούς ανθρώπους. Το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν διέθετε αποικιοκρατικό παρελθόν και έως τότε πολύ περισσότερο εξήγε παρά δεχόταν μετανάστες, την κράτησε σε απόσταση από φυλετικούς προβληματισμούς και μετέτρεπε τους αφρικανούς σε εξωτικούς «άλλους», καθηλωμένους σε μόνιμο στάδιο πολιτιστικής υπανάπτυξης. Πολλοί Έλληνες, εξάλλου, που είχαν

μεταναστεύσει σε χώρες της Αφρικής, είχαν επιδοθεί σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους ταύτιζαν περισσότερο με την αποικιοκρατία παρά με τον γηγενή πληθυσμό.

Απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία υπήρχαν αντιτιθέμενες φωνές, που συνήθως καταπνίγονταν από το μηχανισμό λογοκρισίας, αλλά κατάφεραν ενίοτε να βρίσκουν διεξόδους. Στο πλαίσιο αυτής της αντίστασης, η φιγούρα του μαύρου (αυτή τη φορά του αφροαμερικανού) φάνταζε μάλλον επικίνδυνη, καθώς είχε αναδειχτεί σε σύμβολο του αγώνα ενάντια στην καταπίεση και την αδικία. Τα κινήματα αυτοδιάθεσης των μαύρων στην Αμερική και αλλού είχαν κάνει αισθητή την παρουσία τους ήδη από τη δεκαετία του '60 και στην Ελλάδα οι φοιτητές και οι αντιφρονούντες είχαν εισπράξει τη δυναμική τους. Ένα παράδειγμα της ενσάρκωσης αυτού του απελευθερωτικού ρόλου βρίσκουμε στη συλλογή τραγουδιών «Τα Νέγρικα», σε στίχους Γιάννη Νεγρεπόντη και μουσική Μάνου Λοΐζου, που παρουσιάζονται στο κοινό σε φοιτητικές συναυλίες στα τέλη του 1966 και ξανά στις αρχές του 1967, όμως καταδικάζονται σε σιγή λόγω των απαγορεύσεων του καθεστώτος και ακούγονται μόνο περιστασιακά σε μπουάτ, μέχρι την έκδοσή τους σε δίσκο μετά την πτώση της χούντας.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του θέματος, είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά στο ζήτημα της συνέχισης της κυκλοφορίας παρόμοιων ιδεών στις μέρες μας. Θα περίμενε ίσως κανείς ότι οι στερεοτυπικές αναφορές σε μη δυτικούς λαούς ως πρωτόγονους και στάσιμους θα είχαν πλέον εκλείψει. Αποδεικνύεται όμως ότι πρόκειται για ιδιαίτερες ανθεκτικές ιδέες, που συνεχίζουν να αναπαράγονται, όπως σε ένα σχετικά πρόσφατο δημοσίευμα στον τύπο: «Ζευγάρι πήγε ταξίδι στην Παπούα και βασανίστηκε από κανίβαλους» (άρθρο στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας Έθνος, 14/01/2016 - σ.σ. ιστοσελίδα πλέον ανενεργή).

Επίλογος

Η παρουσίαση αυτή είχε στόχο να θέσει συνοπτικά, κυρίως μέσα από ένα παράδειγμα, το ζήτημα της ένταξης του οπτικού πολιτισμού στο πρόγραμμα μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μετατροπή του οπτικού πολιτισμού σε σχολικό μάθημα δεν είναι μια εύκολη ή αυτονόητη διαδικασία, είναι όμως μια διαδικασία που αξίζει να μελετηθεί και ενδεχομένως να δοκιμαστεί.

Αν θεωρηθεί ως δεδομένο ότι στόχος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τότε ο οπτικός πολιτισμός, διδασκόμενος με τρόπο που να μην επικεντρώνεται μόνο στα σόσιαλμίντια και τη διαφήμιση, αποτελεί έδαφος πρόσφορο για έρευνα. Το μόνο που απομένει είναι να δοθούν ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archer-Straw, Petrine (2000) *Negrophilia. Avant-garde Paris and black culture in the 1920s*. Λονδίνο: Thames & Hudson.
- Bean, A., Hatch, J., McNamara, B. (1996) *Inside the Minstrel Mask*. Ανόβερο – Λονδίνο: Wesleyan University Press.
- Δελβερούδη, Ελίζα-Άννα (2004) «Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974». Αθήνα, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε. https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2012/03/book_collection_44_40_Delveroudi.pdf (Πρόσβαση: Νοέμβριος 2019)
- Dikovitskaya, Margaret (2006) *Visual Culture. The study of the visual after the cultural turn*. Κέμπριτζ, Μασσαχουσέτη – Λονδίνο: The MIT Press.

- Freedman, Kerry (2003) *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics, and the social life of art*. Νέα Υόρκη: Teachers College Press.
- Mirzoeff, Nicholas (1999) *An Introduction to Visual Culture*. Λονδίνο - Νέα Υόρκη: Routledge.
- Nelson, Robert & Shiff, Richard επιμ. (2003) *Critical Terms for Art History*. Σικάγο – Λονδίνο: The University of Chicago Press.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2001) *Practices of looking. An Introduction to Visual Culture*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Τρούσας, Φώντας «ΜάνοςΛοΐζος – νέγρικός ηλεκτρισμός» (2013).
https://diskoryxeion.blogspot.com/2013/01/blog-post_21.html (Πρόσβαση: Νοέμβριος 2019)
- Χουλιάρας, Αστέρης «Η Αφρική των Ελλήνων» (2008).
<https://www.tovima.gr/2008/11/24/books-ideas/i-afriki-twn-ellinwn/> (Πρόσβαση: Νοέμβριος 2019)

ΤΟ "ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ" ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ζωή- Δέσποινα Παπαοικονόμου, Διπλ. Αρχιτέκτονας Μηχανικός
Κατερίνα Σαραφίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου

Περίληψη

Το "Κριτικό Παιχνίδι" (Critical Game) παρουσιάζεται ως ένας συνδυασμός της γενικότερης έννοιας του παιχνιδιού, ευκαιρία για διασκέδαση, αλληλεπίδραση και φαντασία, με αυτήν της έννοιας του μέσου για διανοητική ανάπτυξη, για καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, του φορέα πεποιθήσεων αλλά και του εργαλείου επεξεργασίας κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και πολιτικών θεμάτων.

Η παρούσα εργασία συνιστά μία σύντομη επισκόπηση των Κριτικών Παιγνιδιών, παρέχοντας μια άποψη των χαρακτηριστικών τους, περιγραφή και ανάλυση των δομικών και φιλοσοφικών στοιχείων τους, μέσα από την παρουσίαση ψηφιακών Κριτικών Παιγνιδιών, αλλά και από το παράδειγμα ενός

επιτραπέζιου, "Δράση Αντι-στρατικοποίησης" ως πρόταση αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση, με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

ΤΟ "ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ" ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Η αξία του παιγνιδιού τονίστηκε κατά καιρούς, από επιστήμονες πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (Freud, Wittgenstein, Piaget, Bruner, Winnicot, Vygostky, Brian Sutton-Smith, Flagman κ.ά.). Το παιγνίδι είναι θεμελιώδες μέσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να ενεργοποιήσει τα παιδιά να εμπλακούν εκούσια και να συνεργαστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα τους, αρκεί να προσφέρει ευκαιρίες αυτενέργειας, ανάληψης πρωτοβουλιών, αποφάσεων, επικοινωνίας, συλλογισμού, επίλυσης προβλημάτων, ανακάλυψης νέων ιδεών, κοντολογίς ευκαιρίες, για να σκέφτονται δημιουργικά. (Ξανθάκου, 1998, Παρασκευόπουλος 2004). Κύριο χαρακτηριστικό άλλωστε, του δημιουργικού ατόμου, όπως σχολιάζει ο Starko (1995) είναι η παιγνιώδης διάθεση που του επιτρέπει να επανασηματοδοτεί και ανασηματοδοτεί πλευρές της καθημερινής ζωής (Βακάλη; Ζωγράφου-Τσαντάκη; Κωτόπουλος, 2013).

Για πολλούς παίκτες τα παιχνίδια συνδέονται με τη διασκέδαση, με μια δραστηριότητα εκτροπής, ελευθερίας, φαντασίας για μια "μη εργασία". Αλλά τι γίνεται, διερωτάται η Flanagan (2009), στο "Critical Play", αν ορισμένα παιχνίδια σημαίνουν κάτι περισσότερο; Τι θα συμβεί αν κάποια παιχνίδια, όχι μόνο παρέχουν διασκέψεις διασκέδασης, αλλά λειτουργούν ως μέσο δημιουργικής έκφρασης, εννοιολογικά μέσα σκέψης ή ως εργαλεία, για να εξεταστούν κοινωνικά θέματα, εναλλακτικά; Μέσω μιας κριτικά παιγνιώδης πράξης, μπορούν τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε πανανθρώπινα προβλήματα, θέματα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και άλλα, να ασχοληθούν περαιτέρω με αυτά ή και να αμφισβητήσουν αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας (Flanagan, 2009), αναπτύσσοντας την κοινωνική τους ενδυνάμωση και την πολιτική τους συνειδητοποίηση.

Ο Brian Sutton-Smith επισημαίνει (Flanagan, 2009) τις δύο όψεις του παιγνιδιού. Το παιγνίδι από τη μια, είναι μια δραστηριότητα διασκεδαστική, εθελοντική, προσφέρει διαφυγή και είναι θεμελιωδώς συναρπαστική, μέσο μάθησης, δύναμης, φαντασία, πέρα από την καθεαυτή λειτουργία του "παίζει". Συνάμα, η σκοτεινή του διάσταση σχετίζεται με μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ως "ανταλλαγές εξουσίας" ή ως "παιχνίδια εξουσίας" που δίνουν προτεραιότητα στον ανταγωνισμό και σε παραδοσιακά επιθετικά στυλ παιγνιδιού.

Το "Κριτικό Παιχνίδι" (Criticalgame) (παρουσιάζεται ως ένας συνδυασμός της γενικότερης έννοιας του παιγνιδιού, ευκαιρία για διασκέδαση, αλληλεπίδραση και φαντασία, με αυτήν της έννοιας του μέσου για διανοητική ανάπτυξη, για καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, του φορέα πεποιθήσεων αλλά και του εργαλείου επεξεργασίας κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και πολιτικών θεμάτων.

Η παρούσα εργασία συνιστά μία σύντομη επισκόπηση των Κριτικών Παιγνιδιών, παρέχοντας μια άποψη των χαρακτηριστικών τους, περιγραφή και ανάλυση των δομικών και φιλοσοφικών στοιχείων

τους, μέσα από την παρουσίαση ψηφιακών Κριτικών Παιγνιδιών, αλλά και από το παράδειγμα ενός επιτραπέζιου, αντιπολεμικού, το "Δράση Αντι-στρατικοποίησης" ως πρόταση αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση, με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Κριτικό Παιχνίδι

Στο σύγχρονο τεχνολογικό πλαίσιο, με τις εξελίξεις στον τομέα των παιχνιδιών σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τα παιχνίδια έχουν καταστεί ένα σημαντικό πολιτιστικό μέσο σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, οικονομικών, ηλικιακών και φυλετικών κατηγοριών. Εκτός από την εισβολή του εικονικού κόσμου στον πραγματικό, βλέπουμε αντίστροφα, τον πραγματικό κόσμο μέσα από το παιχνίδι, όπου ο καθημερινός χώρος και ο χώρος του παιχνιδιού συγχωνεύονται σωματικά και ψυχολογικά (Borriesatal., 2007). Επιπλέον, η χρήση των παιχνιδιών σήμερα, είναι λιγότερο πολιτική και ιδεολογική. Υπακούει στη λογική της νεοφιλελεύθερης αγοράς, όπου οι νεοφιλελεύθερες στρατηγικές επιδιώκουν να αποπλανήσουν τον χρήστη, αντί να τον προβληματίσουν (Borriesatal., 2007). Προκύπτει επομένως, μία ανάγκη για μια κριτική προσέγγιση, όχι μόνο στην εξέταση τέτοιων παιχνιδιών αλλά και στη δημιουργία και την κατασκευή τους.

Το να παίζεις κριτικά το παιχνίδι, σημαίνει να δημιουργείς ή να καταλαβαίνεις το περιβάλλον του παιχνιδιού και δραστηριότητες που αντιπροσωπεύουν ένα ή περισσότερα ερωτήματα σχετικά με τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής (Borriesatal., 2007 & Flanagan 2009). Τέτοια ερωτήματα μπορεί να είναι αφηρημένα, όπως θέματα συνεργασίας, νίκης, ήττας ή συγκεκριμένα, όπως η εξέταση των στρατιωτικών ενεργειών των ΗΠΑ στην Καμπότζη το '70. Επίσης, μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση μια πτυχή του περιεχομένου ενός παιχνιδιού ή μιας πτυχής του σεναρίου του παιχνιδιού (Borriesatal., 2007). Τα Κριτικά παιχνίδια έχουν αναπτυχθεί, για να παράσχουν ουσιαστική κριτική. Επικρίνουν τις συμβάσεις της ψηφιακής εμπειρίας για την παροχή κοινωνικών σχολίων, την εξέταση υποθέσεων παιχνιδιού ή απλά τη δημιουργία του σχεδιασμού του παιχνιδιού (Grace, 2014).

Το Κριτικό παιχνίδι πέρα από τις ευκαιρίες για διασκέδαση, αλληλεπίδραση και φαντασία, παρουσιάζεται κι ως μέσο για διανοητική ανάπτυξη, για καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ως φορέας πεποιθήσεων αλλά και ως εργαλείο επεξεργασίας κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και πολιτικών θεμάτων (Flanagan, 2009). Η ανάπτυξή του έχει επίσης, ενθαρρύνει σημαντικούς σχεδιαστές. Αυτοί όχι μόνο επικρίνουν το statusquo του ψηφιακού παιχνιδιού, αλλά αναπτύσσουν παιχνίδια που αναδεικνύουν τις κριτικές τους (Grace, 2014).

Τα Κριτικά παιχνίδια δημιουργούνται με σκοπό την κριτική του μέσου, δια μέσου του ίδιου του μέσου. Η κριτική εμπεριέχεται ήδη στον σχεδιασμό και την κατασκευή τους και αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά τους, καθώς λειτουργούν ως ανατροφοδότηση, όπου η κριτική και η συζήτηση συμβαίνουν μέσα στο μέσο και με τους όρους του (Grace, 2014 & Flanagan, 2009). Αυτό εμπεριέχει τη σχέση τους με τις κοινωνίες στις οποίες δημιουργούνται. Αμφισβητούν το statusquo ή τονίζουν υποθέσεις σε αυτό. Υπενθυμίζουν για παράδειγμα τους παίκτες ότι κάθε αλλοδαπός δεν μπορεί να αποτελεί απειλή. Τα Κριτικά παιχνίδια μπορούν να ανατρέψουν τη σχέση των παιχνιδιών στη ζωή, να μας υπενθυμίσουν, ότι η καθημερινή μας ζωή μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ή ότι ορισμένα πολιτικά συστήματα είναι από μόνα τους παράλογα παιχνίδια χωρίς νικητές (Grace, 2014).

Αυτή η προοπτική αντικατοπτρίζει την εξέλιξη του κριτικού σχεδιασμού ως αντανάκλαση των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών. Τα Κριτικά παιχνίδια μέσα από οπτική της Flanagan

μοιάζουν με κοινωνικοπολιτιστικό καθρέφτη, μέσω του οποίου εκφράζεται και παρέχεται ένας άλλος τρόπος κατανόησης του κόσμου. Τον μεταφράζουν πολιτιστικά και με εναλλακτικό τρόπο. Δημιουργούν ερωτήματα και προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις (Grace, 2014 & Flanagan, 2009). Επομένως, για τους καλλιτέχνες, τους σχεδιαστές ή κατασκευαστές κριτικών παιχνιδιών, αποτελεί πρόκληση η εξεύρεση συναρπαστικών περίπλοκων περιβαλλόντων, με νέες δυνατότητες για παίκτες, για την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Flanagan, 2009). Παραδείγματα σχεδιαστών Κριτικών παιχνιδιών είναι Mary Flanagan, ο Zach Gauge, ο Paulo Pedercini και η Lindsay Grace.

Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, την πληροφορία και την επικοινωνία, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε προβλήματα ανθρωπιστικά, περιβαλλοντικά ή και φιλοσοφικά προσφέροντας ψυχαγωγία εκτόνωση και δράση. Πολλά πράγματα που συμβαίνουν στον "πραγματικό" κόσμο μπορούν και προσομοιώνονται σε έναν εικονικό κόσμο, που θέτει διαφορετικούς περιορισμούς, για παράδειγμα, στον εικονικό κόσμο δεν υπάρχει η βαρύτητα (Borries, et al., 2007). Αυτό δίνει τη δυνατότητα για μια αντίληψη του χώρου, με βάση διαφορετικές παραμέτρους. Ταυτόχρονα, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν τη σημερινή μορφή της φαντασίας, είναι χωρικές φαντασιώσεις, δημιουργούν ένα νέο είδος αφηγηματικής δομής στον χώρο και οι συσκευές χαρτογραφούν την αφήγηση στον χώρο με πολύ ενδιαφέρουσες νέες μεθόδους. Η προέλευση σχεδίασης τέτοιων Κριτικών παιχνιδιών εμπεριέχει τη σκόπιμη κριτική σχεδιαστική πρακτική που προωθεί σχόλια για τη σύγχρονη κοινωνία μέσω της παραγωγής βιομηχανικού σχεδίου (Dunne & Raby 2001).

Επισκόπηση Κριτικών Παιχνιδιών

Ένα παράδειγμα τέτοιων παιχνιδιών είναι το "Molle industria's Phone" (2011) του Paulo Pedercini, που είναι ένα παιχνίδι που πραγματεύεται τη σκοτεινή πλευρά της παραγωγής έξυπνων τηλεφώνων. Το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί για να παίζεται σε κινητά τηλέφωνα (smartphones). Επικρίνει τους τρόπους παραγωγής μέσω του αντικειμένου, κινητό τηλέφωνο. Η κριτική είναι άμεση και κρίσιμη. Ο παίκτης πρέπει να συλλέξει πολύτιμα μέταλλα σε συνθήκες σκλάβων, να συλλάβει εργοστασιακούς εργάτες, καθώς προσπαθούν να αυτοκτονήσουν κάτω από άθλιες συνθήκες εργασίας, να στοχεύσει πεινασμένους καταναλωτές και να ανοικοδομήσει ηλεκτρονικά απόβλητα. Μόλις ολοκληρωθεί κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα, ο κύκλος ξεκινά πάλι με την επόμενη γενιά συσκευής smartphone. Η κριτική δεν εστιάζει στα παιχνίδια, αλλά και τα συστήματα στα οποία αυτά παίζονται και αναδεικνύει την κρυμμένη ιστορία καταγωγής ηλεκτρονικών συσκευών ψυχαγωγίας (Grace, 2014).

Αυτά τα παιχνίδια συνήθως παρέχουν αρχικά, στον παίκτη έναν εύκολα κατανοητό στόχο και στη συνέχεια αλλάζουν τη σχέση του παίκτη με αυτόν. Στο παιχνίδι "Μην σκοτώσεις την αγελάδα" (2012) του James Cox, παρέχεται ο στόχος, που δηλώνεται ήδη από τον τίτλο δηλαδή, να μην σκοτώσετε την αγελάδα. Κάθε επίπεδο παιχνιδιού συνοδεύεται από μια κραυγή για φαγητό από το χαρακτήρα που δεν είναι παίκτης, ίσως είναι η σύζυγος του παίκτη. Σε κάθε επίπεδο η σύζυγος του πεινάει όλο και περισσότερο, ζητώντας από τον παίκτη να σκοτώσει την αγελάδα για φαγητό. Αν ο παίκτης δεν καταφέρει να την σκοτώσει, η σύζυγος του πεθαίνει, αν σκοτώσει την αγελάδα, χάνει. Ο παίκτης βρίσκεται σε δίλημμα πρέπει να αποφασίσει, αν είναι πιο σημαντικοί οι δικοί του στόχοι (η νίκη) ή η ζωή ενός χαρακτήρα. Το "Μην σκοτώνετε την αγελάδα", αντανακλά τη διάσταση μεταξύ των αναγκών του παίκτη και των κανόνων του παιχνιδιού και είναι προσανατολισμένο προς την

κοινωνική κριτική. Η μηχανική χρησιμοποιεί τις εσωτερικές συγκρούσεις και τα επιχειρήματα για το σπάσιμο των προδιαγραφόμενων κανόνων του παιχνιδιού (Grace, 2014).

Δεν παρέχουν όλα τα Κριτικά παιχνίδια την κριτική τους μέσα στο πλαίσιο της ψηφιακής απεικόνισης. Το "Giant Joystick" της Mary Flanagan (2006) είναι ένα παράδειγμα παιχνιδιού που προσαρμόζει την κλίμακα της συσκευής εισόδου ως σημείο κριτικής. Για να παίξουν τα κλασικά παιχνίδια, οι παίκτες, οι οποίοι δεν έχουν την εμπειρία χρήσης αυτού του μεγέθους, πρέπει να συνεργάζονται, να εκδίδουν εντολές και να συντονίζουν τις ενέργειές τους, για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο. Η κριτική έγκειται στο ότι ένα είδος παιγνιδιών απέτυχε να προσφέρει το συνεργατικό παιχνίδι (σε αντιπαράθεση προς το ανταγωνιστικό) και σε έναν ανασχεδιασμό που προβάλλει το "να παίζεις μαζί". Και εδώ πρέπει να επισημάνουμε, ότι ο υπολογισμός που λειτουργεί τόσο στον ψηφιακό όσο και στον αναλογικό τομέα, προέρχεται από το λατινικό ρήμα, *computare*, που σημαίνει "να σκεφτόμαστε μαζί" (Borriesatal, 2007).

Ένα παιχνίδι που αναφέρεται στην κοινωνία και ασκεί κοινωνική κριτική σε αυτήν είναι "ο 3ος παγκόσμιος αγρότης" (3rd Word Farmer), το οποίο πρωτοτυπώθηκε ως φοιτητικό έργο στο Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης (2005). Σε αυτό το παιχνίδι οι παίκτες είναι μαύροι αγρότες που όσο καλλιεργούν αυξάνουν τη σοδειά τους, όχι μόνο επιβιώνουν, αλλά βελτιώνουν και την κοινωνική τους ζωή, γιατί γίνονται δρόμοι σχολεία και άλλα. Το παιχνίδι αγγίζει πολλά θέματα σχετικά με την πείνα και τη φτώχεια στον κόσμο, τη διαφθορά, τους εμπορικούς φραγμούς, τις ένοπλες συγκρούσεις, την έλλειψη εκπαίδευσης, την εξυγίανση, τη υποδομή και την οικονομική σταθερότητα, την οικολογία. Οι παράγοντες αυτοί τίθενται σε εφαρμογή μέσω μιας διαισθητικής και εύκολης στη χρήση προσομοίωσης, όπου ο παίκτης κάνει επιλογές κυρίως για τους τύπους καλλιεργειών, τα ζώα, τα εργαλεία και τις δομές για το αγρόκτημα, καθώς και τη διαχείριση της υγείας, της εκπαίδευσης, των γάμων των μελών της οικογένειας και τις εργασίες. Το εξαιρετικά διαδεδομένο μοντέλο, όπου ο παίκτης μόλις συνειδητοποιεί την επικίνδυνη κατάσταση και τις αυξανόμενα απειλητικές επιλογές του, έκανε το παιχνίδι δημοφιλές, τόσο στους παίκτες παιχνιδιών, όσο και στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την προσομοίωση στην τάξη. Το ηλεκτρονικό αυτό παιχνίδι μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους παίκτες, να τους οδηγήσει στην απόκτηση γνώσεων, να καλλιεργήσει βασικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ως προς το υπό μελέτη περιβαλλοντικό ζήτημα, να ενισχύσει τις ικανότητες και δεξιότητές τους και τέλος να τους κινητοποιήσει προσφέροντάς τους κίνητρα δράσης.

Τέλος, ένα επιτραπέζιο Κριτικό παιχνίδι, "Δράση Αντι-στρατικοποίησης"²³ (2019) (βλ. Παράρτημα), σχεδιάστηκε με στόχο να βάλει στη συζήτηση την "Αντι-στρατικοποίηση" των στρατοπέδων και τη δημιουργική αξιοποίηση τους μέσα στον αστικό ιστό, υπαινισσόμενο σε πρώτο επίπεδο, από το όνομά του, αντιπολεμικά μηνύματα, με κανόνες που προάγουν τη συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα, σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό άλλων παιγνιδιών. Το παιχνίδι έχει σαν στόχο να προβληματίσει τους παίκτες για την ύπαρξη ή μη των στρατοπέδων και την "Αντι-στρατικοποίησή" τους, με τη δημιουργική εκμετάλλευση και αξιοποίηση των χώρων τους. Στηρίζεται στη λογική της γνωστής "Μονόπολης", τη χρήση του ταμπλό της, σε μεταποιημένη μορφή με άλλους όμως κανόνες και στόχους. Σε αντίθεση με τη Μονόπολη, όπου όπως και στα Sims, άλλο ψηφιακό δημοφιλές παιχνίδι, αναδεικνύεται η ιδεολογία που συνδέεται με την κοινωνική

²³ Λεοντίου Άντρια, Παπαοικονόμου, Ζωή -Δέσποινα (2019). Αρχιτεκτονική Σχολή Πανεπιστημίου Κύπρου.

κινητικότητα, την αύξηση της ακίνητης περιουσίας, μέσα από μία σειρά αγοροπωλησιών ακινήτων, χαρακτηριστικό γνώρισμα καπιταλιστικών κοινωνιών, στο "Δράση Αντι-στρατικοποίησης", οι παίκτες καλούνται να επιλέξουν, άλλοτε τυχαίνοντας άλλοτε ανταλλάσσοντας κάρτες, να προβληματιστούν για το πώς θα αξιοποιήσουν τον χώρο και τις εγκαταστάσεις των στρατοπέδων για χρήσεις στην υπηρεσία της κοινωνίας, με γνώμονα τις αξίες και τα πιστεύω τους. Το παιχνίδι τους παρέχει ευκαιρίες και πόρους, αλλά θέτει και περιορισμούς του. Πρόκειται για μια κριτική και δημιουργική παρέμβαση, προκειμένου να προταθούν τρόποι κατανόησης κοινωνικών θεμάτων, πόλεμος- ειρήνη, δημιουργία στην υπηρεσία του ανθρώπου.

Το Κριτικό Παιχνίδι στην Εκπαίδευση

Από τις αρχές του 21ου αιώνα έχει αυξηθεί διεθνώς, το ενδιαφέρον για το παιχνίδι, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα σχολεία (Fame, 2005- Gee, 2004& ΙΕΠ 2003). Έτσι, υπήρξε η ανάγκη για οριοθέτηση του παιχνιδιού εντός των Επιστημών της Παιδαγωγικής και στην ελληνική εκπαίδευση συμπεριλήφθησαν στο Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Μέσω των παιχνιδιών η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει πιο ελκυστική και ευχάριστη, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και να κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fuszard, 2001). Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί, είτε για να έχουν εκπαιδευτικούς σκοπούς, είτε για να έχουν κάποια εκπαιδευτική αξία. Χωρίς όμως, την παιδαγωγική πλαισίωση που καθορίζει τους σκοπούς, τη μεθοδολογία αξιοποίησή τους, δεν αποτελούν μέσα διδασκαλίας από μόνα τους και δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αυθαίρετα στη σχολική τάξη (Πανταζίδης, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, τα Κριτικά παιχνίδια όπως και όλα τα παιχνίδια είναι φορείς πεποιθήσεων μέσα στα συστήματα αντιπροσώπευσης και τη μηχανική τους. Η κοινωνική κριτική των Κριτικών παιχνιδιών κοιτάζει έξω από τα παιχνίδια προς την κοινωνία και τον πολιτισμό, ενώ η μηχανική κριτική κοιτάζει προς τα μέσα, από την πλευρά των κατασκευαστών παιχνιδιών ή των παικτών. Ο κριτικός σχεδιασμός εστιάζει και αντικατοπτρίζει συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Καθώς λέγεται πως μια σεξιστική κοινωνία, κάνει σεξιστικά παιχνίδια, ένας ρατσιστικός πολιτισμός, έχει ρατσιστικό παιχνίδι, έτσι, οποιοδήποτε σχεδιασμένο αντικείμενο χρησιμεύει ως μετρητής κοινωνικής ανησυχίας, παρέχει μια απάντηση κι από αυτή την άποψη αποτελεί μέσο για κοινωνική κριτική (Flanagan, 2009). Για να λειτουργήσει αυτός όμως, ο σχεδιασμός, πρέπει να δημιουργεί διάσταση μεταξύ των κοινωνικών κανόνων και των δικών του ισχυρισμών. Ένα ρατσιστικό παιχνίδι σε μια ρατσιστική κουλτούρα έχει λιγότερες πιθανότητες να είναι κριτικός σχεδιασμός, επειδή δεν παρέχει αντίθεση. Αυτό είναι το δίλημμα των Κριτικών παιχνιδιών, τα Κριτικά παιχνίδια, όπως και οι περισσότερες κριτικές, χρειάζονται ένα θέμα κριτικής.

Τα Κριτικά παιχνίδια ενέχουν ανατροπή, αναστάτωση, ανατροπή σε επίπεδο νόμων, κανόνων, συστημάτων, σεναρίων, πρακτικών, πρωτοπορία και επαναπροσδιορισμό θεμάτων (Flanagan, 2009), όπως τα παιχνίδια που επικρίνουν τον πόλεμο, τα συστήματα εξουσίας, την εκμετάλλευση των ανθρώπων, τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Οι Negri και άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο ανατροπή με την έννοια μιας δημιουργικής πράξης και ίσως στα ηλεκτρονικά παιχνίδια λειτουργούν με παρεμβατικό τρόπο, μέσα σε ηλεκτρονικούς χώρους και συζητήσεις (Flanagan, 2009). Μία άλλη κατηγορία Κριτικών παιχνιδιών δεν ενδιαφέρεται για κοινωνικό προβληματισμό, αποσκοπούν

απλώς, στην παροχή χιούμορ ή παράλογου χιούμορ ως αποτέλεσμα της μηχανικής και της κοινωνικής κριτική (Grace, 2014).

Με βάση τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω, τα Κριτικά παιχνίδια θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, με στόχο την ευαισθητοποίηση κι την ενεργοποίηση των μαθητών σε φλέγοντα σύγχρονα θέματα, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, αξιοποιώντας ψηφιακούς ή μη πόρους και προάγοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη, με διασκεδαστικούς και συνεργατικούς τρόπους. Οι μαθήτριες/τές μπορούν να επεξεργάζονται θέματα, όπως οι κοινωνικές ανισότητες, οι αδικίες, να έρχονται αντιμέτωπες/οι με την άρρητη ιδεολογία, στο επίπεδο της επίλυσης των παγκόσμιων προβλημάτων ή να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις, σαν να κρίνεται ολόκληρη η ανθρωπότητα από τις ιδέες τους.

Εναλλακτικά, τα Κριτικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με άλλα επιτραπέζια ή ψηφιακά, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προβληματίζονται μέσα από τη σύγκριση δύο διαφορετικών λογικών. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν αρχικά τα παιχνίδια της Monopoly ή των Sims και σε δεύτερο επίπεδο, να αξιοποιηθεί το παιχνίδι "Δράση Αντι-στρατικοποίησης", όπου τα παιδιά μέσα από μια κριτική επεξεργασία μπορούν να αλλάξουν απόψεις, μετά το παίξιμο του παιχνιδιού και τη συζήτηση (Πανταζίδης, 2018).

Εν κατακλείδι, το παρόν κείμενο συνιστά μία σύντομη επισκόπηση μερικών Κριτικών Παιγνιδιών και παρέχει μια τοπογραφική άποψη των χαρακτηριστικών τους, τόσο για την περιγραφή όσο και για την ανάλυση των δομικών και φιλοσοφικών στοιχείων τους σε ένα πρώτο επίπεδο. Τα ψηφιακά παιχνίδια τέλος, προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για κριτικό σχεδιασμό παιχνιδιών, σε έναν νέο κόσμο, στο σύμπαν του ψηφιακού παιχνιδιού. Είναι ένας κόσμος για τον οποίο ορισμένα χαρακτηριστικά είναι γνωστά, αλλά πολλά άλλα μέρη παραμένουν ανεξερευνήτα. Ωστόσο, για να κυριαρχήσουν, τα Κριτικά παιχνίδια και να αξιοποιηθούν στην Εκπαίδευση ως χρήσιμα εργαλεία, πρέπει να γίνουν οι τεχνικές τους περισσότερο κατανοητές, ευρύτερα γνωστές, μέσω περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

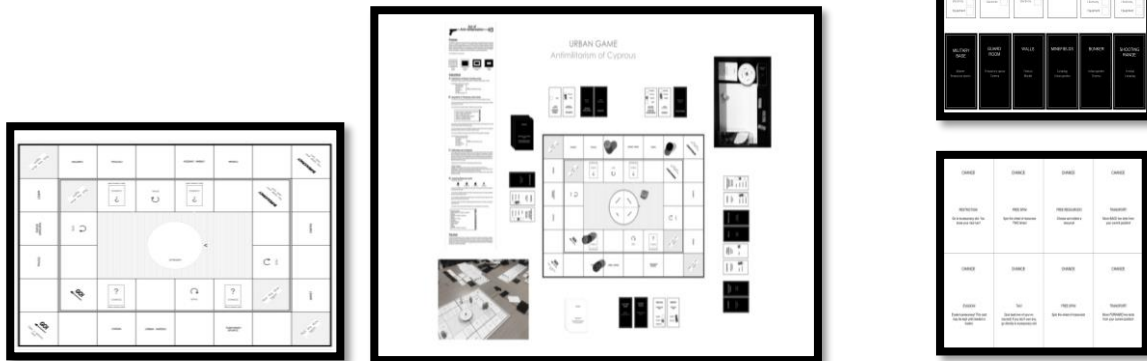
- Borries, F. v., Walz, S. P., Böttger, M. (2007). Space Time Play: Computer Games, Architecture and Urbanism: The Next Level. Basel-Boston-Berlin: Birkhauser Verlag AG. p. 328-385, 404-409.
- Cox, J. (2012). Don't Kill the Cow. [Windows PC]. Seemingly Pointless. Oxford USA. played December 2012.
- Flanagan, M. (2009). Critical play: radical game design. MIT press. Flanagan, M. (2006). Giant Joystick. [installation]. Hanover USA.
- Grace L. (2014). Critical Games: Critical Design in Independent Games.https://www.researchgate.net/publication/267153275_Critical_Games_Critical_Design_in_Independent_Games, August, 2014.
- Pedercini, P. (2011). Phone Story. [Android], Molleindustria. Pittsburgh USA: played 2 March 2014 <http://www.gamesforchange.org/game/3rd-world-farmer/?fbclid=IwAR2VX78rNRR18o2mK8mkMaMccucL2peA7Zk>
- Βακάλη Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξανθάκου Γ.(1998). Η δημιουργικότητα στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

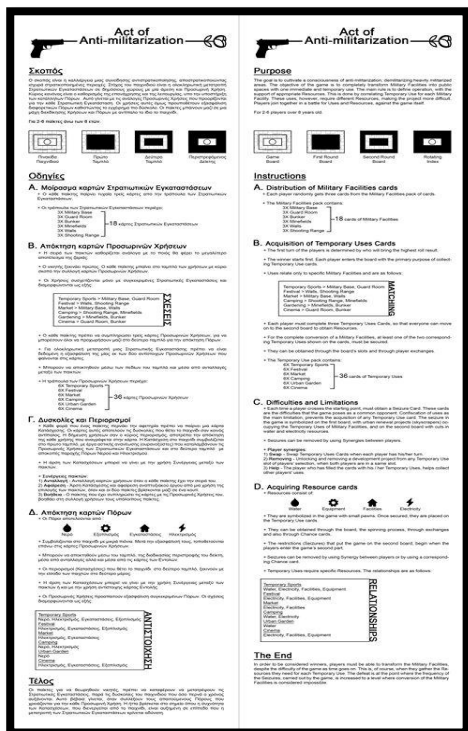
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Πανταζίδης, Στ. (2018). Από την Παδαγωγική του Παιγνιδιού στο CriticalGamingPedagogy. Στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης. Επιμ. Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π.Παυλίδης, Θεσσαλονίκη 22-24 Απριλίου 2018. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, σ. 590-603.

Παράρτημα



1. Πίνακας παιχνιδιού "Δράση Αντι-στρατικοποίησης"
2. Το παιχνίδι
3. Κάρτες



4. Οδηγίες χρήσης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΚΩΜΙΚΟΥ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ

Ελένη Αλεφαντινού, Υπ. Διδάκτωρ Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση ανταποκρίνεται στον θεματικό άξονα του συνεδρίου που αφορά τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Σκοπός της εισήγησης είναι να γίνει μία σφαιρική παρουσίαση και αποτίμηση του κωμικού στοιχείου στο σχολικό περιβάλλον, να παρουσιαστούν διδακτικές εφαρμογές του κωμικού στοιχείου, να αναδειχθεί η χρησιμότητα της παρουσίας του στη διδασκαλία, και να προταθούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις για το κωμικό στοιχείο στην εκπαίδευση. Αρχικά λοιπόν γίνεται μία συνοπτική αναφορά στους τρόπους παρουσίας του κωμικού στοιχείου στην εκπαίδευση. Έπειτα, παρουσιάζονται μερικά παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών του. Τέλος, γίνεται μία αποτίμηση για την παρουσία του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία, και διατυπώνονται πιθανές μελλοντικές προοπτικές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισαγωγή του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία, ή αλλιώς «χιούμορ στην εκπαίδευση» ή «παιδαγωγικού χιούμορ»- ως είθισται να αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία- είναι κατάκτηση των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα (1970 και εξής), μάλιστα ξεκίνησε από έρευνες μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Ως τότε επικρατούσε η άποψη ότι το κωμικό και το γέλιο καταστρέφουν τη σοβαρότητα του μαθήματος. Στις μέρες μας αυτή η άποψη έχει περιοριστεί σημαντικά, ωστόσο, υπάρχει συχνά αμηχανία ως προς τον τρόπο αξιοποίησης του.ⁱ Σε κάθε περίπτωση η παρουσία του κωμικού στοιχείου στο σχολείο εντοπίζεται: α) στην έκφραση αυθόρμητου χιούμορ από μαθητές και εκπαιδευτικούς, β) στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το κωμικό στοιχείο στις διδασκαλίες τους, γ) στους τρόπους με τους οποίους το κωμικό στοιχείο ενσωματώνεται σε ενότητες των σχολικών εγχειριδίων. Αυτούς τους τρεις άξονες θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε.

1. ΑΤΥΠΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΚΩΜΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Όλοι όσοι είμαστε εδώ θα έχουμε σίγουρα τουλάχιστον μία αξιοσημείωτη κωμική ιστορία για να διηγηθούμε. Επίσης, όλοι όσοι είμαστε εδώ θα έχουμε περιστατικά να διηγηθούμε στα οποία χρησιμοποιήσαμε το χιούμορ ή άλλες εκφάνσεις του κωμικού στοιχείου. Το αυθόρμητο χιούμορ ενυπάρχει στην καθημερινότητα μας. Το χιούμορ αλλά και όλες οι άλλες εκφάνσεις του κωμικού στοιχείου αποτελούν μέρος της ανάπτυξης του ανθρώπου. Η αντιληπτική και αισθητική ανάπτυξη του κωμικού και του γέλιου, ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης του ανθρώπου, και συνεχίζεται ως την ενηλικίωσή του. Ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το άτομο εμφανίζει αντίστοιχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Συγκεκριμένα:ⁱⁱ

- α) 0-2: αισθησιοκινητικές λειτουργίες (γαργάλημα, χαμόγελο),
- β) 2-7: απλές ασυμφωνίες (ακατάλληλο ντύσιμο, λάθος εκφορά ονόματος), ήχοι σώματος (λόξυγκας), υπερβολή, κ.α.
- γ) 7-11: αινίγματα, λογοπαίγνια, επιθετικό χιούμορ, κ.α.
- δ) 11-15: σημασία πλέον έχει ο τρόπος που λέγεται ένα αστείο και πόσο ευφυές είναι. Στόχος του χιούμορ γίνονται οι συνομήλικοι, οι καθηγητές και οι γονείς,
- ε) 15+ : φιλοσοφικό χιούμορ, αυτοσαρκασμός, ανέκδοτα που αφορούν τη ζωή, πνευματώδη αστεία, ο έφηβος εκτιμά τη σάτιρα, κ.α.

Οι μαθητές ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται εκδηλώνουν κάποιες από τις παραπάνω χιουμοριστικές δεξιότητες και στο σχολικό περιβάλλον. Αυθόρμητα, άρα, άτυπα οι εκφάνσεις του κωμικού (είτε θετικές είτε αρνητικές) εμφανίζονται και θα εμφανίζονται πάντα στο σχολικό περιβάλλον. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Γερμανίδας Μ. Kauke, η οποία διήρκησε δύο χρόνια και στηρίχθηκε στη συμμετοχική παρατήρηση και στη βιντεοσκόπηση εν ώρα μαθήματος και εν ώρα διαλείμματος καταγράφοντας τους τρόπους που οι μαθητές εκδήλωναν το χιούμορ.ⁱⁱⁱ

Επίσης, το αυθόρμητο χιούμορ στο σχολικό περιβάλλον εντοπίζεται και στους εκπαιδευτικούς. Από έρευνες έχουν προκύψει οι εξής τρόποι εκδήλωσης αυθόρμητου χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς:^{iv} αυτοσαρκασμό, αστείες ιστορίες, ανέκδοτα, μη λεκτική κωμική συμπεριφορά, παρατσούκλια, πνευματώδεις ατάκες, αρνητικό χιούμορ (π.χ. ειρωνεία, σαρκασμός). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το κωμικό στοιχείο ως εργαλείο διδακτικής και μάθησης ενισχύοντας τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας τους. Πρόκειται για την τυπική παρουσία του κωμικού στοιχείου στην εκπαίδευση, την οποία θα αναλύσουμε αφού πρώτα αναφέρουμε συνοπτικά τα οφέλη της παρουσίας του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία με βάση αποτελέσματα ερευνών.

2. ΤΥΠΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΩΜΙΚΟΥ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Οφέλη παρουσίας του Κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία

Πριν αναλύσουμε την τυπική παρουσία του κωμικού στοιχείου στην εκπαίδευση, θα σταθούμε στη συνεισφορά του απαντώντας έτσι σε ερωτήματα, όπως, αν διευκολύνει ή καταστρέφει ή δεν έχει εν τέλει καμία σημαντική επίπτωση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Εν συντομία παρουσιάζονται παρακάτω κάποια οφέλη της παρουσίας του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία με βάση μελέτες και έρευνες:^v

1. Ευεργετική συμβολή στην ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.
2. Μείωση του άγχους (ιδίως στις εξετάσεις), συνακόλουθη βελτίωση διάθεσης.
3. Προσέλκυση προσοχής των μαθητών και ευχάριστη πρόσληψη του διδακτικού υλικού.
4. Καλύτερη και ταχύτερη αφομοίωση του διδακτικού υλικού.
5. Αναζωογόνηση της διδασκαλίας και εμπύχωση των μαθητών.
6. Μείωση του Δογματισμού. Καλλιέργεια συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης.
7. Ενεργοποίηση φαντασίας και δημιουργικότητας.
8. Ατομική και ομαδική παραγωγικότητα.
9. Ενθάρρυνση μαθητών που είναι λιγότερο κοινωνικοί, και εξασφάλιση εργαλείων ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.
10. Μείωση επιθετικότητας. Εν δυνάμει εξανθρωπίζει, καθώς, δημιουργεί συνθήκες σιγουριάς και ασφάλειας.

11. Ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

12. Άμεση σύνδεση με τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών στην παρούσα και μελλοντική καθημερινότητά τους, π.χ. βελτίωση των τρόπων επίλυσης προβλημάτων.

2.2 Διδακτικές Εφαρμογές του κωμικού στοιχείου

Την εισαγωγή κωμικών στοιχείων στη διδασκαλία μπορούμε να τη χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) τα κωμικά στοιχεία που έχουν σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αποτελούν μέρος της, β) τα κωμικά στοιχεία που δεν σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά την πλαισιώνουν συμβάλλοντας έμμεσα στην αποτελεσματικότητά της. Άλλη μία κατηγοριοποίηση αφορά α) στα κωμικά στοιχεία που δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, β) στα κωμικά στοιχεία που εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες τους από εξωτερικές πηγές, και, γ) σε κωμικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί αντλούν από εξωτερικές πηγές αλλά τα τροποποιούν και τα προσαρμόζουν δημιουργικά στο υλικό της διδασκαλίας τους.

Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα διδακτικής εφαρμογής κωμικών στοιχείων σε διδασκαλίες από μελέτες και έρευνες:

1. Τα «χιουμοριστικά μιμίδια» (humorousmemes) είναι μια τάση (ιδίως στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης) που οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά και χρησιμοποιούν συχνά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλουτίσουν με αυτά τις διδασκαλίες τους, μάλιστα με τη χρήση της τεχνολογίας μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους «χιουμοριστικά μιμίδια» που να ανταποκρίνονται καλύτερα στο εκάστοτε σχέδιο διδασκαλίας τους.^{vi}
2. Στα τεστ/διαγωνίσματα μπορούν να προστεθούν κωμικά στοιχεία ως «διασκεδαστές» (distracters), π.χ. ένας ήρωας κινουμένων σχεδίων που να συνοδεύει τις εκφωνήσεις, ή μπορούν να προστεθούν κωμικά στοιχεία μέσα στις απαντήσεις ερωτήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχιση, κ.α.), π.χ. σε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής: «Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;», μεταξύ των επιλογών μπορεί να είναι ο «Batman».^{vii} Αυτό θα προκαλέσει στον εξεταζόμενο το χαμόγελο/γέλιο, συνακόλουθα το άγχος και η πίεση θα περιοριστούν.
3. Σε ηλεκτρονικά παιχνίδια βασισμένα στη μάθηση (digitalgame-basedlearning) το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητικό εργαλείο που ενισχύει τη διάδραση. Χαρακτηριστική είναι η αξιοποίησή του κωμικού στοιχείου στο Antartica-NWN, ένα βιντεοπαιχνίδι ειδικά σχεδιασμένο για να εντρυφήσουν οι μαθητές την κλιματική αλλαγή.^{viii}
4. Η χιουμοριστική γραφή ενισχύει τις αποδόσεις των μαθητών στη δημιουργική γραφή. Ακόμα, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι όσο περισσότερο οι μαθητές εκτιμούν τη χιουμοριστική γραφή, τόσο πιο ικανοί θα γίνουν στην εκτίμηση της καλής γραφής προσεγγίζοντας, έτσι, καλύτερα τη λογοτεχνία γενικότερα.^{ix} Άρα, εξοπλίζουμε τους μαθητές με τεχνικές χιουμοριστικής γραφής και τους δίνουμε την δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από αυτή.
5. Η χρήση επεξηγηματικών χιουμοριστικών παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία προωθεί την κατανόηση της διδακτέας ύλης και την διατήρηση στη μνήμη όσων μαθαίνονται.^x
6. Η αναπτυξιακά κατάλληλη λογοτεχνία που βασίζεται στο χιούμορ μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό και χαρούμενο επικοινωνιακό εργαλείο. Η αξιοποίηση του χιούμορ μέσω της λογοτεχνίας διευκολύνει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων τους.^{xi}
7. Η αξιοποίηση του χιούμορ κατά την ανάγνωση βοηθάει στο να εκτιμηθεί το χιούμορ από τους μαθητές και να αναπτυχθεί η αίσθηση του χιούμορ τους, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Ο εκπαιδευτικός-αφηγητής μπορεί να δώσει έμφαση στα αστεία μέρη της ιστορίας μέσω της φωνής

του και των εκφράσεων του προσώπου του. Επίσης, η χορωδιακή ανάγνωση των μαθητών μπορεί να αποτελέσει μία χιουμοριστική επιλογή.^{xii}

8. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν χιουμοριστικούς κώδικες επικοινωνίας, να εφεύρουν έναν ήρωα ή μία ηρωίδα με χιουμοριστική διάθεση που θα αξιοποιείται σε διάφορες φάσεις των μαθημάτων, να βγάλουν οι μαθητές μεταξύ τους παρατσούκλια (nicknames), κ.α.^{xiii}
9. Η αξιοποίηση κωμικών στοιχείων συμβάλλει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών όταν οι χιουμοριστικές δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες ώστε να πετυχαίνουν γλωσσολογικούς και πολιτισμικούς στόχους. Συγκεκριμένα, διευκολύνεται η κατάκτηση του λεξιλογίου και η διάκριση της κυριολεξίας από τη μεταφορά, και αυξάνεται η πολιτισμική γνώση που αφορά τη γλώσσα εκμάθησης, κ.α. Μερικά παραδείγματα χρήσης κωμικού στοιχείου ως εργαλείου διδακτικής και μάθησης: χιουμοριστικές ιδιωματικές εκφράσεις, αινίγματα, παροιμίες, παιχνίδια προφοράς, κόμικς, τυπικά γραμματικά λάθη, κ.α.^{xiv}
10. Το κωμικό στοιχείο μπορεί να συνδυαστεί με τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με σκοπό να δημιουργηθούν βιοματικές δραστηριότητες αξιοποιήσιμες και σε διδασκαλίες άλλων μαθημάτων. Ως παράδειγμα ακολουθεί μία παρεμβατική διδασκαλία τεσσάρων διδακτικών ωρών στην ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Η ερευνητική αυτή παιδαγωγική παρέμβαση είχε πραγματοποιηθεί κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 στο πλαίσιο της τότε μεταπτυχιακής διπλωματικής μας εργασίας. Στο σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κωμικού στοιχείου σε συνδυασμό με τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Αρχικά, στους μαθητές παρουσιάστηκε μία γελοιογραφία που σατίριζε τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας σε διαφορετικές κοινωνίες, και με αφορμή αυτή τη γελοιογραφία ξεκίνησε μία συζήτηση για τη σάτιρα και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα τα οποία καταγράφηκαν ώστε να τα αξιοποιήσουν οι μαθητές στις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν κατά τις επόμενες διδακτικές ώρες. Μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων:

Α) «καρέκλα ερωτήσεων» - «εκπαιδευτικός σε ρόλο» - «μαθητές σε ρόλο»: ο κάθε μαθητής καλείται να υποδυθεί έναν ρόλο από τα αποσπάσματα των δύο έργων της διδακτέας ύλης, *Ερωτόκριτος*, *Στέλλα Βιολάντη*. Συγκεκριμένα οι ρόλοι ήταν: Στέλλα, Αρετούσα, Χριστάκης, Ερωτόκριτος, πατέρας Στέλλας, μητέρα Στέλλας, βασιλιάς, πατέρας Ερωτόκριτου, παρατηρητής από τον 21ο αιώνα. Οι μαθητές ως καλεσμένοι σε πάνελ καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού/δημοσιογράφου, και να αντιδράσουν με βάση το πώς πιστεύουν ότι θα απαντούσε / αντιδρούσε ο εν λόγω χαρακτήρας. Μπορούν να αποδώσουν τον ρόλο τους με σατιρική διάθεση, δηλαδή, να διακωμωδήσουν (χρήση υπερβολής) τον χαρακτήρα αν πιστεύουν ότι χρειάζεται. Ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο δημοσιογράφου έθεσε ερωτήματα, όπως: «Ποια πρέπει να είναι η θέση της γυναίκας μέσα στο σπίτι;», «Πόσο ελεύθερη νιώθετε ως γυναίκα;», κ.α.

Β) «παιχνίδι»: Με αφορμή τη συζήτηση με την οποία έκλεισε το προηγούμενο μάθημα – για τη θέση της γυναίκας σε παλαιότερες εποχές, ανακοινώνεται στους μαθητές ότι θα ακούσουν το τραγούδι «Μια μέρα της Μαίρης» (το οποίο θα συμβάλει στο να έρθει η συζήτηση σε πιο σύγχρονες εποχές). Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα καταγράφει όσα έχει καταφέρει να κατακτήσει η σύγχρονη γυναίκα που δεν τα είχε η γυναίκα μιας παλιότερης εποχής και η άλλη ομάδα καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σύγχρονη γυναίκα.

Γ) «Εργαστήρι γραφής» - «σατιρικό δρώμενο»: Κάθε ομάδα καλείται να συζητήσει για τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας και να εκθέσει τις απόψεις της στην τάξη δημιουργώντας ένα σατιρικό/κωμικό κείμενο (διαλογικό ή τραγούδι ή Stand-UpComedy ή οτιδήποτε άλλο).^{xv}

Κλείνοντας αυτή την υποενότητα, να σημειώσουμε ότι η δυνατότητα άντλησης κωμικών στοιχείων από εξωτερικές πηγές δείχνει ότι δεν χρειάζεται να είναι οι εκπαιδευτικοί δεινοί χιουμορίστες και εξαιρετοί κωμικοί για να αξιοποιήσουν το χιούμορ στις διδασκαλίες τους. Από την άλλη βέβαια, δεν είναι πάντα εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ή να βρίσκουν σε κάθε διδακτική ενότητα χιουμοριστικά στοιχεία και να τα εντάξουν στα σχέδια διδασκαλίας τους. Επίσης, ο τρόπος αυτός ενέχει άλλο ένα μειονέκτημα, δεν δίνει ικανοποιητικό χώρο στους μαθητές ώστε να καλλιεργήσουν οι ίδιοι τις χιουμοριστικές τους δεξιότητες με βάση το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται. Πριν προχωρήσουμε όμως σε τελικά συμπεράσματα και εκτιμήσεις θα αναλύσουμε μία ακόμα παρουσία του κωμικού στοιχείου στην τυπική εκπαίδευση, αφορά τα σχολικά εγχειρίδια.

2.3 Η παρουσία του κωμικού στοιχείου στα σχολικά εγχειρίδια

Αναφορικά με την παρουσία του κωμικού στοιχείου στα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας, μερικά παραδείγματα:

- α) ορισμένες ενότητες της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, η πιο χαρακτηριστική είναι η 11η ενότητα της δ' δημοτικού: «γελάσαμε με την ψυχή μας»,
- β) στους Όρνιθες του Αριστοφάνη στην Γ' Γυμνασίου (όμως, συχνά δεν επαρκεί ο χρόνος κατά το σχολικό έτος για να διδαχθεί ο Αριστοφάνης, καθώς προηγείται η Ελένη του Ευριπίδη (στην οποία, επίσης, ενυπάρχουν κωμικά ή κωμικότροπα στοιχεία, ανάλογα με την ερμηνευτική προσέγγιση στο έργο),
- γ) στην Α' Λυκείου στην «Εκθεση – Έκφραση» απαντάται το Χρονογράφημα και η θεματική ενότητα «Χιούμορ και Γέλιο».
- δ) σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά, αρχαιοελληνικά ή νεοελληνικά) μπορούμε να εντοπίσουμε σατιρικές / κωμικές / χιουμοριστικές εκφάνσεις, όπως στα ποιήματα του Καβάφη κ.α.

Η προσέγγιση αυτών των ενοτήτων είναι συνήθως καθαρά φιλολογική, και ελάχιστες φορές δίνονται ασκήσεις που να προτρέπουν τα παιδιά να εκδηλώσουν και να καλλιεργήσουν τις χιουμοριστικές τους δεξιότητες.

Αξιοσημείωτες είναι και τρεις μελέτες που διεξάγουν ενδιαφέρονται συμπεράσματα για την παρουσία του κωμικού στην ελληνική εκπαίδευση:

- α) η διδακτορική διατριβή της κα Μ. Τζαφεροπούλου με θέμα *Το χιούμορ στην ελληνική παιδική λογοτεχνία: Πεζογραφία 1970-1990* (1995), όπου αναφέρεται ότι στα προηγούμενα εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου υπήρχαν κείμενα με χιουμοριστικό περιεχόμενο, τα οποία κάλυπταν μόλις το 11,75% του συνόλου των πεζών κειμένων (47 επί του συνόλου 398). Κάτι που δεν έχει αλλάξει σημαντικά στα επόμενα σχολικά εγχειρίδια.
- β) το βιβλίο του κ. Γ. Ανδρειωμένου με τίτλο *Η σάτιρα στην εκπαίδευση* (2003), όπου επισημαίνεται ο διαστρεβλωμένος τρόπος με τον οποίο μελετάται η σάτιρα στο ελληνικό σχολείο.
- γ) το βιβλίο του κ. Ν. Χανιωτάκη *Η παιδαγωγική του Χιούμορ* (2011), όπου αναλύονται τα οφέλη της αξιοποίησης του Χιούμορ στο σχολείο, αλλά και η αρνητική ή αμήχανη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίησή του στη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, αναφορικά με την τυπική παρουσία του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία είτε μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είτε με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, οι έρευνες έχουν δείξει ότι

ο τρόπος αξιοποίησης και μελέτης του κωμικού στοιχείου στη διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται σε μία συστηματική και ουσιαστική παρουσία του στη διδακτική διαδικασία, πόσο μάλλον να συμβάλλει στην ανάπτυξη των χιουμοριστικών δεξιοτήτων των μαθητών που ίσως θα έπρεπε να ήταν και ο βασικός στόχος ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εν κατακλείδι, πέρα από τις αυθόρμητες χιουμοριστικές εκδηλώσεις, η συστηματική ενσωμάτωση τόσο χιουμοριστικών στοιχείων στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς όσο και δραστηριοτήτων με κωμικό περιεχόμενο στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στα σχέδια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι μία αργή, επίπονη και προσεκτική διαδικασία που απαιτεί συνεχή δοκιμή και αναθεώρηση. Επίσης, με βάση τις μελέτες που προαναφέρθηκαν η αξιοποίηση του κωμικού στοιχείου στην τυπική εκπαίδευση είναι ελλιπής, ή/και στρεβλωμένη. Αλλά το ζητούμενο ίσως τελικά να βρίσκεται αλλού: αν αυτοί οι τρόποι προσέγγισης είναι επαρκείς για τις ανάγκες των μαθητών, αν ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους που οφείλει να έχει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, και αν θα μπορούσε να μελετηθούν και αξιοποιηθούν και άλλες διδακτικές προσεγγίσεις πιο αποτελεσματικές.

Προσπάθειες κατανόησης και ορισμού του γέλιου και του κωμικού γίνονται από αρχαιολογικών χρόνων. Στις μέρες μας έχει γίνει αναθεώρηση των φιλοσοφικών προσεγγίσεων για το κωμικό και το γέλιο, πλέον έχουν αναγνωριστεί οι θετικές συνεισφορές τους στη ζωή του ανθρώπου, και η σπουδαιότητα στο να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αναγνωρίσει την καθοριστική σημασία του κωμικού στοιχείου στην πολιτική, στον επαγγελματικό τομέα, στην ψυχική υγεία, και αλλού.^{xvi} Η πιο αξιοσημείωτη συνεισφορά του κωμικού στοιχείου στη ζωή του ανθρώπου είναι στο «εϋζήν». Η συμβολή του κωμικού και του γέλιου στην ευημερία και ευτυχία του ατόμου είναι σημαντική,^{xvii} ίδιος οφείλει να είναι και ο απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μέσα από την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών αποσκοπεί στη δημιουργία μελλοντικών ευτυχισμένων ενηλίκων που με τις ενέργειές τους θα συμβάλλουν και στη συνολική ευημερία της κοινωνίας τους.

Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα το κωμικό στοιχείο δύναται να αποτελέσει μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος, παίρνοντας μια καλύτερη, αυτόνομη θέση που θα στοχεύει απευθείας στην καλλιέργεια των χιουμοριστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Γιατί καλλιεργώντας τις χιουμοριστικές δεξιότητες των μαθητών συμβάλουμε καθοριστικά στην καλή ψυχική τους υγεία, στη βελτίωση της κοινωνικής τους ζωής, στην δυναμική και εκπολιτισμένη αντίδραση και αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών που θα ανακύψουν στη ζωή τους (προσωπική και επαγγελματική). Επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι το κωμικό και το γέλιο αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής του ατόμου. Καθώς το σχολείο στοχεύει -ή τουλάχιστον θα έπρεπε να στοχεύει με αποτελεσματικότητα- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην καθημερινότητά τους, οφείλει να μην αγνοεί το κωμικό και το γέλιο. Σε κάθε περίπτωση, το κωμικό και το γέλιο αξίζουν την προσοχή μας για περαιτέρω διερεύνηση ώστε να έχουν μία καλύτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως τότε, τα παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών που προαναφέραμε είναι μία καλή αρχή έμπνευσης και ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών για να κάνουν πιο αποτελεσματικές τις διδασκαλίες τους και να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης.

ΠΑΝΩ ΣΕ ΜΙΑ ΚΑΡΟ ΣΤΑΓΟΝΑ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Βαγιανή Γιαπαντζαλή

Γεωργία Χαμζαδάκη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Γλώσσας σε μαθητές με Γ1 την Τουρκική και Γ2 την Ελληνική και βασίζεται σε μεθόδους και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμόστηκε σε ποίημα που βρίσκεται στο διδακτικό εγχειρίδιο του Α' τεύχους της Γλώσσας της Β' Δημοτικού στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, το οποίο δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ρόλων, επεισοδίων, μεταμφιέσεων και αναπαραστάσεων και ευνοεί τον αυτοσχεδιασμό και την αυθόρμητη έκφραση. Μέσα από το γλωσσικό κείμενο που μιλά για το ταξίδι μιας καρό σταγόνας, γίνεται η κατανόηση του φυσικού φαινομένου, του κύκλου του νερού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα επιδεικνύει μεγάλο ενδιαφέρον για δημιουργικούς, διαθεματικούς και πολυαισθητηριακούς τρόπους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, έχει αναπτυχθεί και μια μεγάλη ερευνητική, βιβλιογραφική και επιμορφωτική κινητικότητα στη χώρα μας σχετικά με την εφαρμογή των τρόπων αυτών στην καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών. Ένας τέτοιος ευχάριστος και δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας είναι το εκπαιδευτικό δράμα, που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο για την παραγωγή αυθόρμητου προφορικού και γραπτού λόγου. Η νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση εμπεριέχει στοιχεία θεατρικών τεχνικών και παιχνιδιού αποτελώντας όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους (Λενακάκης, 2008).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η προσέγγιση αυτή δεν εξαντλείται σε θεατρικές παραστάσεις με την ευκαιρία μιας γιορτής, αλλά κατέχει θέση μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση οδηγεί σε μια αλλαγή στον τρόπο που οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση, που δομούν τις μεταξύ τους σχέσεις και τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό –εμψυχωτή (Κοντογιάννη, 2012).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η εφαρμογή των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος και της διερευνητικής δραματοποίησης για τη διδασκαλία του φαινομένου του κύκλου του νερού μέσα από το ποίημα του πρώτου τεύχους της γλώσσας της Β' Δημοτικού των Μειονοτικών σχολείων με τίτλο «Μια μέρα στο δάσος» στη σελίδα 12.

Η εργασία έχει τρία μέρη: Στο πρώτο θα γίνει μια θεωρητική προσέγγιση στις έννοιες του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και της διερευνητικής δραματοποίησης. Κατόπιν, θα παρουσιαστεί η δράση με τους στόχους που τέθηκαν, τις φάσεις υλοποίησής της, την αξιολόγηση και τα συμπεράσματα της προσέγγισής μας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές με στόχο την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Καλλιαντά&Καραβόλτσου, 2006). Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σαν αυτοτελές μάθημα στο σχολείο στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής. Η χρήση του στη διδασκαλία της γλώσσας οδηγεί σε μία βιωματική εμπειρία του μαθήματος και το μετατρέπει σε μία ζωντανή και ευχάριστη παιδαγωγική διαδικασία, όπου το παιδί εκφράζεται αυθόρμητα και εκφράζει τα συναισθήματά του. Το εκπαιδευτικό δράμα εκτυλίσσεται ως μια ομαδική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, της αναπαράστασης και του θεατρικού παιχνιδιού. Δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης, χαράς και επικοινωνίας, όπου το παιδί αυτενεργεί, παρεμβαίνει στην πραγματικότητα που ορίζει το κείμενο και την αλλάζει, μέσα από τη σύμβαση του θεάτρου (Σέξτου, 1998).

Στην προσέγγιση αυτή οι μαθητές διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τις έννοιες που εμπεριέχονται. Δημιουργούν μία δική τους ιστορία που εκτυλίσσεται στο σκηνοθετικό πλαίσιο του μαθήματος, υποδύονται ρόλους, βιώνοντας μία ατομική και συλλογική εμπειρία, αντιμετωπίζουν διλήμματα και ερωτήματα σχετικά με το θέμα, αποφασίζουν, δρουν και αναστοχάζονται τις απόψεις τους (Αυδή& Χατζηγεωργίου, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια καινοτόμα παιδαγωγική πρακτική που ενεργοποιεί και απελευθερώνει τη φαντασία του παιδιού, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ψυχοκινητική του έκφραση. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά βρίσκουν ένα δίαυλο ελεύθερης και αβίαστης έκφρασης, καθώς και μιας προσωπική προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, κατανοούν καταστάσεις και εμπεδώνουν έννοιες. Το θεατρικό παιχνίδι ελκύει αβίαστα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών αποτελώντας κατ’ αυτό τον τρόπο ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης (Κουρετζής, 1991).

Τα παιδιά προσεγγίζουν τις νέες έννοιες μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση. Η μέθοδος αυτή είναι μια καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία. Δίνει έμφαση στην επικοινωνία και την έκφραση, μέσα από τη χρήση της Γλώσσας, προφορικά και γραπτά. Βασίζεται στην ανταλλαγή εμπειριών, καλλιεργώντας την κοινωνική συνείδηση και την αισθητική εμπειρία, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη στοχαστικής και δημιουργικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει τις υπάρχουσες γνώσεις και τις απόψεις των μαθητών, καταγράφει με την τεχνική της ιδεοθύελλας το σχετικό με το θέμα λεξιλόγιο, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανατρέχουν σ’ αυτό σε όλη τη διάρκεια της δράσης και να μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπνευστή που συντονίζει και διευκολύνει την όλη διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2007).

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η δράση πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2018 με τα παιδιά της Β΄ τάξης πολυθέσιου Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου της Κομοτηνής, στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας. Είχε διάρκεια 3 διδακτικές ώρες, έλαβαν μέρος 21 παιδιά και διαδραματίστηκε στη σχολική αίθουσα που είχε διαμορφωθεί ανάλογα προκειμένου τα παιδιά να κινούνται ελεύθερα.

Σκοπός της δράσης ήταν η αβίαστη και με νόημα ανάγνωση του ποιήματος, η κατανόηση του φαινομένου του κύκλου του νερού και η εμπέδωση του σχετικού με το φαινόμενο λεξιλογίου.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Η κατανόηση από τους μαθητές του φαινομένου του κύκλου του νερού με βιωματικό τρόπο

- Η βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της εξάτμισης του νερού, της δημιουργίας σύννεφων, της βροχής, της συλλογής του νερού μέσα σε ρυάκια, ποτάμια και τέλος της εξόδου του στη θάλασσα, μέσα από αναπαραστάσεις
- Η κατανόηση του λεξιλογίου και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
- Ο προβληματισμός, ο αυτοσχεδιασμός, και η ανάπτυξη της κρίσης και της φαντασίας των παιδιών
- Η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από την ανάληψη ρόλων ατομικών και συλλογικών.
- Η ενίσχυση των σχέσεων και δεσμών μεταξύ τους
- Η ενίσχυση της αγάπης για το θέατρο και η κατανόηση της ευχαρίστησης μέσα από τη συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα.
- Η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, το θεατρικό παιχνίδι και η διερευνητική δραματοποίηση.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Τα στάδια της δράσης ήταν τα παρακάτω:

1.Διερεύνηση των γνώσεων

Οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για το νερό με την τεχνική της Ιδεοθύελλας. (Τι είναι το νερό, τι ξέρουν γι' αυτό; Πού υπάρχει νερό;). Οι απαντήσεις τους γράφονται σε χαρτί του μέτρου.

2.Δραματοποίηση του ποιήματος

Οι ρόλοι που πήραν τα παιδιά ήταν:

Ατομικοί ρόλοι

- Οι ήρωες του βιβλίου (η Αγγέλα, ο Αχμέτ, ο Θωμάς, η Μελέκ, η Γιοντζά)
- Το κορίτσι που πλένει το χαλί
- Το κόκκινο σπανάκι
- Η μπλε ντομάτα
- Ο καρό λαγός
- Ο ήλιος
- Ο αέρας

Κάθε ρόλος είχε και μια διακριτική κατασκευή (χαρτόνι, ύφασμα, ρούχο) που έδινε το χαρακτήρα του ήρωα.

Ομαδικοί ρόλοι

- Το ποτάμι
- Τα παιδιά σε εκδρομή στο δάσος
- Οι σταγόνες
- Τα λαχανικά

Η δασκάλα είχε το ρόλο του αφηγητή της ιστορίας

Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν ήταν:

- Το ανολοκλήρωτο υλικό (στίχοι και στοιχεία από το ποίημα: καρό, ρυάκι, ποτάμι, μπλε ντομάτα, λαγός, καρό χαλί κ.ά)
- Το χτίσιμο του ρόλου(η Αγγέλα στη βροχή, ο λαγός στο ποτάμι)

- Τα προσωπικά αντικείμενα του ρόλου(καρό σταγόνα, πουκάμισο, μπλούζα, χαλί, χαρτάκια τετράγωνα, πηγή)
- Η αντιπαράθεση(Να πάει η Αγγέλα στο χορό;)
- Η ανακριτική καρτέλα(Στο χορό οι φίλοι ρωτούν την Αγγέλα για το γεγονός)
- Η δημιουργία ήχων και κινήσεων (ήχος σταγόνας, ήχος βροχής, κινήσεις χεριών)
- Ο συλλογικός ρόλος (το ποτάμι, τα σύννεφα, η βροχή)
- Η ομαδική ζωγραφιά στον πίνακα (θάλασσα, καρό ψάρια)
- Ο αυτοσχεδιασμός (τα παιδιά πηγαίνουν εκδρομή στο δάσος, υποδύονται το ποτάμι, τις σταγόνες, τα ψάρια)
- Η παγωμένη εικόνα (τα παιδιά σε ομάδες δημιουργούν την εικόνα των σταγόνων που ανεβαίνουν στον ουρανό, των ψαριών που κολυμπούν στη θάλασσα, των ζώων που πίνουν νερό από την πηγή, του νερού που ενώνεται στα ρυάκια και καταλήγει στη θάλασσα)
- Η ανίχνευση της σκέψης του άλλου (τα παιδιά ρωτούν τη σταγόνα πώς νιώθει όταν ανεβαίνει στον ουρανό για να γίνει σύννεφο)
- Το ομαδικό γλυπτό (όλα τα παιδιά δημιουργούν ένα σύμπλεγμα, όπου φαίνονται όλες οι στιγμές που αναπαραστάθηκαν μέχρι τώρα χωριστά σαν ένας πίνακας).

Τα στάδια της δράσης

- Δημιουργία χώρου και ατμόσφαιρας

Κατ’ αρχήν διαμορφώθηκε ο χώρος της τάξης, έτσι ώστε να υπάρχει χώρος για ελεύθερη κίνηση και δημιουργία ομαδικών αναπαραστάσεων. Οι ήχοι της βροχής και το σκοτάδι στην τάξη (τράβηγμα των κουρτινών) δημιούργησαν την κατάλληλη ατμόσφαιρα. Οι μαθητές αναπαράστηκαν τη βροχή με χτυπήματα των χεριών και των ποδιών. Στη συνέχεια άκουσαν τον ήχο της βροχής στον Η\Υ.

- Δημιουργία δραματικού πλαισίου (χρόνος- τόπος- πρόσωπα- γεγονός)

Τα επεισόδια εναλλάσσονται με σύντομη αφήγηση από την εκπαιδευτικό

Εκπαιδευτικός: Μια βροχερή μέρα η Αγγέλα βγαίνει έξω στη βροχή και πέφτει μια καρό σταγόνα στη μύτη της.

1^{ος} ρόλος: Ένα κορίτσι στο ρόλο της Αγγέλας διαβάζει από το ποίημα : « Πώς θα πάω στο χορό με τη μύτη την καρό;»

Συζήτηση: Θα πάει η Αγγέλα στο χορό ή όχι; (Όλοι λένε την άποψή τους και η Αγγέλα αποφασίζει να πάει).

Εκπαιδευτικός: Η Αγγέλα πάει στο χορό και οι φίλοι της τη βλέπουν και τη ρωτούν για την καρό σταγόνα.

4 παιδιά σε ρόλο: ο Αχμέτ, ο Θωμάς, η Μελέκ, η Γιοντζά (Τι έγινε; Γιατί είναι καρό η σταγόνα; Τι θα κάνει;)

Εκπαιδευτικός: Και τότε η Αγγέλα τους λέει μια ιστορία.

Εκπαιδευτικός σε ρόλο: Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα κορίτσι που έπλενε ένα καρό χαλί σε μια καθαρή πηγή και ξαφνικά....

Συζήτηση: Τα παιδιά λένε τι μπορεί να έγινε.

Κλείνουν τα μάτια και τότε το κορίτσι ρίχνει κάτω κόκκινα και μπλε χαρτάκια, γίνεται ένα καρό ρυάκι και λέει: «Βλέπω μέσα στο νερό, κόκκινα και μπλε καρό» (διαβάζει από το ποίημα).

Όλοι ανοίγουν τα μάτια τους και λένε ή δείχνουν τι έγινε.

- Αναπαράσταση: Σχηματίζουν, όλοι στη σειρά, ένα καρό ρυάκι που κυλάει και σε λίγο σταματούν.
- Ομαδικός ρόλος: Γίνονται λαχανικά σε ένα μπαζέ και λένε τι είναι το καθένα και τι χρώμα έχει.
- Μεταμόρφωση: Η ντομάτα γίνεται μπλε (το παιδί φοράει μια μπλε μπλούζα) το σπανάκι γίνεται κόκκινο (χρησιμοποιείται και πάλι μια κόκκινη μπλούζα) και τα άλλα λαχανικά πράσινα (φορούν πράσινα μαντήλια).
- Παγωμένη εικόνα: Τα παιδιά παριστάνοντας τα λαχανικά, φτιάχνουν παγωμένες εικόνες, δείχνοντας και την αντίδραση τους (γελάνε ή απορούν).
- Ανίχνευση της σκέψης: Η μπλε ντομάτα και το κόκκινο σπανάκι λένε τι σκέφτονται.
- Αναπαράσταση: Το καρό ρυάκι γίνεται τώρα καρό ποτάμι (τα παιδιά μπαίνουν στη σειρά και ακούγεται το κελάρυσμα από τον Η\Υ) και πάει στο δάσος (διαμόρφωση αίθουσας με άλλα παιδιά που παριστάνουν τα δέντρα).

Εκπαιδευτικός : Εκεί στο δάσος ήταν ένας λαγός που έπινε νερό από το καρό ποτάμι

Αναπαράσταση : Ένας μαθητής κάνει το λαγό.

Εκπαιδευτικός : «Και ο λαγός έγινε ... Αλήθεια τι έγινε;»

Ομαδικός ρόλος (αυτοσχέδιος) : Όλα τα παιδιά είχαν πάει εκεί εκδρομή στο δάσος με το σχολείο(κινούνται ελεύθερα στο χώρο).

Μαθητής σε ρόλο : Ένα παιδί που βλέπει τον καρό λαγό (φοράει πουκάμισο καρό) και καλεί τους υπόλοιπους να τον δουν. Ο λαγός όμως εξαφανίζεται.

Εκπαιδευτικός: Και το καρό ποτάμι συνεχίζει να κυλάει, γίνεται πλατύ και πού θα πέσει με φόρα;

Ομαδικός ρόλος: Μια ομάδα παιδιών πιάνονται από τα χέρια και παριστάνουν το ποτάμι που χύνεται στη θάλασσα (η εικόνα της θάλασσας προβάλλεται στο βιντεοπροβολέα στον πίνακα), όπου τρέχουν με φόρα.

Ανίχνευση σκέψης: Με το άγγιγμα του εκπαιδευτικού κάθε παιδί λέει τη σκέψη του, τι βλέπει εκεί που πέφτει στη θάλασσα.

Για την εμπέδωση του φαινομένου του κύκλου του νερού τα παιδιά αναπαριστούν το φαινόμενο με θεατρικό παιχνίδι.

Όλα τα παιδιά, μαζί με τη δασκάλα είναι καρό σταγόνες στη θάλασσα. Ο ήλιος βγαίνει. (ένα παιδί κάνει τον ήλιο). Οι σταγόνες ζεσταίνονται πολύ, πάρα πολύ και ανεβαίνουν στον ουρανό. Εκεί γίνονται σύννεφα (με τα χέρια πιασμένα). Ο ήλιος φεύγει. Αρχίζει να φυσάει ο αέρας (άλλο παιδί κάνει τον αέρα) και τα σύννεφα ταξιδεύουν (τα παιδιά κινούνται πιασμένα μέσα στην τάξη). Ο αέρας γίνεται πολύ κρύος. Οι σταγόνες κρυώνουν πολύ, πάρα πολύ, γίνονται βροχή και πέφτουν κάτω.

Η αφήγηση και υλοποίηση γίνεται με τη βοήθεια βιντεοπροβολής και τραγουδιού:

<https://www.youtube.com/watch?v=-CxbPJxH0a4>

Αξιολόγηση της Δράσης

Η αξιολόγηση της δράσης έγινε με τις εξής μεθόδους:

α) ένα ομαδικό γλυπτό

Τα παιδιά αναπαριστούν μια στιγμή, μια σκηνή από όλα όσα διαδραματίστηκαν.

β) παραγωγή γραπτού λόγου

Τα παιδιά γράφουν στο χαρτόνι μια καινούρια λέξη που έμαθαν. Κατόπιν, επιλέγουν μια λέξη από το χαρτόνι και γράφουν μια πρόταση σε χαρτάκια postit.

Στη συνέχεια, κάθε παιδί επιλέγει να γράψει τι σκέφτεται η σταγόνα, το ποτάμι, η θάλασσα, το σύννεφο.

γ) ομαδική ζωγραφιά

Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε ένα κοινό χαρτί του μέτρου ό,τι τους έκανε εντύπωση απ’ αυτά που έζησαν στη διάρκεια της δράσης.

δ) Εργασία για το σπίτι

Φύλλο εργασίας με χρωματισμό εικόνας και συμπλήρωση κειμένου (σχετικά με το φαινόμενο).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά γνώριζαν ήδη πολλές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Ο λόγος τους, παρότι ήταν ακόμη συντακτικά και λεξιλογικά ατελής, ήταν αυθόρμητος και το νόημα ήταν απολύτως κατανοητό. Ο βιωματικός τρόπος κατανόησης των φαινομένων χρησιμοποιώντας το σώμα, την κίνηση, την έκφραση, τη συνεργασία, την επιλογή στοιχείων του ρόλου έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να αποδώσουν τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν, όπως αποδείχτηκε στην αξιολόγηση, το φαινόμενο του κύκλου του νερού με αβίαστο τρόπο.

Η αναπαράσταση των ηρώων που είναι γνωστοί στα παιδιά και η εμπλοκή τους στην αφήγηση έκανε το ποίημα προσιτό, ευχάριστο και με διάθεση να το ξαναδιαβάσουν και να το αναπαραστήσουν εκ νέου. Η χρήση ηχητικών εφέ και η δημιουργία ατμόσφαιρας διευκόλυνε την αυθόρμητη έκφρασή τους, τη συγκέντρωση της προσοχής τους και την απόδοση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους.

Γενικά αποδείχτηκε πως με την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου, η διδασκαλία μεταμορφώνεται σε μια βιωματική και ευχάριστη διαδικασία, κατά την οποία μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάζονται, ερευνούν, αυτοσχεδιάζουν και συνδημιουργούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και ... Παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας, Η. & Chaertier, J. P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σ. 455-470.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

THE FLIPPED CLASSROOM INNOVATION: SKY-ROCKET LEARNER MOTIVATION, PARTICIPATION, COLLABORATION, AUTONOMY AND OVERALL ATTITUDES TOWARDS LEARNING

Eirini Oikonomou, Hellenic Open University

Abstract

Teachers constantly complain about demotivated learners and limited teaching time. This research aimed to provide evidence to support that the “flipped classroom” approach in teaching can provide a solution. In this presentation, I will delineate how, based on four research questions, the “flipped classroom” approach can increase not only learner motivation to participate more in classroom activities, but also learner autonomy and collaboration among students, as well as change learners’ attitudes towards the English lesson. The outcome of this study can provide teachers with useful insight regarding motivational teaching.

Motivation is a theoretical construct used to explain behavior. It gives the reasons for people's actions, desires and needs. It is what prompts the person to act in a certain way, or at least develop an inclination for specific behavior. According to Maehr and Meyer (1997), motivation is a word, part of the popular culture, as few other psychological concepts. Gardner (2001) proposes that motivation, in conjunction with language aptitude, is a key element to achieve learning a foreign language in the classroom setting. Following this view, Dörnyei (2001a) argues that motivation is the reason why people decide to do something, how hard they pursue it and how long they are willing to sustain it. The key elements determining motivation are the enthusiasm, participation, commitment and persistence a learner demonstrates, which can help them attain a working knowledge of L2, irrespective of their aptitude or cognitive ability. But the question is still the same: can some sort of teaching method aid towards more customized learning, freeing the teacher from spending valuable class time lecturing, promoting higher-level processes? The answer is the “flipped classroom” approach.

The “flipped classroom” approach involves, according to Brame (2013), students gaining first-exposure learning to new material prior to class, usually via lecture videos and PowerPoint presentations with voice-over, and then focusing on the processing part of learning in class, doing the harder work of assimilating that knowledge through problem-solving or debates, eventually getting engaged in a more active experience in the classroom. Following Bergmann & Sams (2014, p.13), the concept of a flipped class is this: “that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class.” Therefore, the role of the teacher in the classroom has dramatically changed: the teacher is no longer the presenter of information, but has taken on a tutorial role, interacting with and helping students, thus, completely restructuring class time. According to the University of Waterloo, student motivation underlies the whole learning process. Since learners’ attention span is said to decrease after 10-15 minutes, flipping the classroom can aid keeping the learners focused and extend their learning for the whole classroom

period. They have time to process and reflect on concepts and boost their knowledge prior to entering the classroom, where they can ultimately apply their learning.

According to Bergmann & Sams (2014), if the flipped classroom is scrutinized, one can draw parallels between the approach and other educational models, such as blended learning, reverse instruction and 24/7 classroom. Indeed, all of these models have analogous features and could possibly be interchangeable in certain contexts.

Following research on demotivation in Greek learners, the purpose of this study was to focus on the issue of enhancing motivation in EFL Greek learners using the flipped classroom approach, proving that the latter will have a positive effect on their participation in classroom activities, their autonomy, peer collaboration and their attitudes towards the English language. To serve its purpose, the study was organized into four chapters, which shall serve as the backbone of the presentation.

Chapter one will elucidate the various theories of motivation vis-à-vis second language teaching and learning. It will present miscellaneous motivation definitions, shedding light on the term and delineating particular theories that have been constructed to answer what motivation is. It will also lay the theoretical background of the study by discussing some of the most influential motivation theories. Finally, it will present the rather disappointing motivation levels in the Greek reality and make inferences about the EFL classroom and what factors could help motivation thrive.

Chapter two will present the flipped classroom approach as a method which augments student motivation. It will outline its emergence in the 21st century and will portray the approach contrary to traditional methods, including the activities teachers could use to implement it. It will present the theories underlying it, summarise its pros and cons, and conclude with the implications for its use in Greek classroom contexts and what teachers who wish to put the approach into practice should bear in mind.

Chapter three will describe the actual study. It will begin with the nature of the study, which embraces Action Research, case studies and a mixed methods approach. The hypothesis behind the research will be put forward, along with the research questions. Next, the participants to be taking part in the study will be described, and so will the context of the study. The combination of the data collection instruments will finally be laid out, namely questionnaires, a teacher journal and retrospective reports, and how they result in triangulation. The research procedure will be illustrated as well, thoroughly describing the steps the researcher took in order to materialize the study.

Chapter four will offer an account of the research findings as regards the variables of learner participation, autonomy, collaboration and attitudes. Based on the questionnaire items, the chapter will elucidate which variable each question measures in depth and what the results of the students' answers are, both in percentages but also qualitatively. The findings will be analyzed and interpreted to reach the conclusion relating to the research hypothesis that the implementation of the flipped classroom approach offers students a rewarding experience, in which learners' motivation levels rise, making them more self-confident in participating in classroom activities, autonomous and less needy of teacher support, capable of and desiring collaboration and, overall enhancing their desire for better and more language learning. The limitations the study involved will finally be described. The chapter will conclude with an outline of the pedagogical implications for the use of the flipped classroom approach in other EFL contexts.

The positive results and the successful implementation of the flipped classroom approach have far-reaching pedagogical implications. First of all, they show that learner motivation is dependent on immediate environment change. Following Dörnyei and Ushioda (2009), what we need to do is take a relational rather than linear view of numerous contextual elements and see motivation as an organic procedure that materializes via a structure of interrelations. Thus, researchers should first of all further study the approach to spot its weaknesses and promote its strengths so that EFL teachers could be encouraged to use the approach in their classrooms.

What is more, the Ministry of Education and Lifelong Learning could encourage research and consider promoting the use of the flipped classroom approach in schools, integrating it in the school curriculum. It is common for teachers to focus only on the ‘technical’ aspect of their teaching which is directly related to their students’ success in exams, whereas they should find a teaching method that will combine being effective, engaging and not too demanding of the learners’ time outside the classroom. Therefore, the results of this study can certainly lend themselves as a springboard for training teachers to teach in a motivating way. Bearing in mind that good teachers are in effect good motivators, it would undoubtedly be favorable if the flipped classroom approach was incorporated in teacher training programs. Thus, it would be an interesting suggestion for further study to investigate the extent to which motivational practices can be taught to teachers and designate a program which will effect it.

Consequently, the flipped classroom approach can be the answer to teachers’ problems in all kinds of educational contexts. In any case and in agreement with Chouli (2015), a wider adoption of the flipped classroom in Greece would require nationwide teacher training in the approach, as well as development of the necessary infrastructure in terms of equipment for schools and teacher resources.

References

- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Brame, C. (2013). ‘Flipping the classroom’. Vanderbilt University Center for Teaching, at <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>, accessed 10 September 2016.
- Chouli, A. (2015). ‘Flipping a merchant class around.’ Unpublished MEd Thesis, Hellenic Open University.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. London: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (2001). ‘Language learning motivation: The student, the teacher and the researcher.’ *Texas Foreign Language Education Conference*. Austin: University of Texas.
- Maehr, M. & Mayer, H. (1997). ‘Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go’. *Educational Psychology Review*. 9/ 44: 371-409.

SNOWWHITE IN MODERN TIMES: DECONSTRUCTING THE FAIRYTALE

Glykeria Kilikli, 2ndEfkarpia Primary School

Sotiria Aravidou, 2ndEfkarpia Primary School

Evangelia Boutskou, 3rd PEKES Central Macedonia

Abstract

This paper presents the procedure, methodology and the outcome of creative writing for a theatrical script that was produced with the cooperation of students and teachers. Creative writing at Primary School is an effort to free students' imagination and it is mainly a pedagogical approach rather than technical procedure. It is a collective and participating procedure during which the well known myth is deconstructed and rewritten as a chronicle with humor in English and Greek.

INTRODUCTION

Creative writing is a contemporary educational method through which the students learn about literature and discourse possibilities by doing and playing (Κωτόπουλος 2015). Creative writing is a team work since students exchange information during all the stages of the text production, storytelling and story commenting (Μανδηλαράς 2010). During the creative writing procedure students' thoughts and ideas are liberated and walk off the beaten track (Πασσιά, Μανδηλαρά & Βίδου 2007) while students recall, reshape and rename the stories. Students are no more passive listeners and became active constructors of their interpretations (Σουλιώτης 2012). Students at Primary Education like the myths so borrowing books from the school library and using creative writing techniques can be used in order to teach literature and creativity (Χριστοδουλου-Γκλιάου 2007). Teachers could use the myths in ways that students could combine their experiences, their knowledge with the gist of the story (Βακάληκ.ά. 2013).

The power of the fairytale is attributed to the fact that myths use symbols and metaphors and children through identification mechanisms discover parts of themselves (Μαλαφάντης 2011). Researchers agree that the myths are good examples for teaching and learning as it improves literacy, expression and vocabulary, the use of dialogues as well as teaching a foreign language Pedagogy (Ντοροπούλου 2013; Γεωργιάδου κ.ά. 2008). They can also be used as a medium for critical thinking, creative thinking and symbolic interaction (Μαλαφάντης 2011.). Rodari (2003) compares the value of the myths with music and he believes that as in music we can compose infinite melodies using the notes, similarly with the functions of the myths we can invent countless fairytales and stories. Storytelling and rewriting the myth could either be an identical text, an alteration of the text or a deconstruction of the text (Matsaggouras 2001). According to correspondence theory (Iser 2000) the reader does not actually discover the meaning but s/he produces it through mirroring the individual consciousness.

METHODOLOGY

The school library contains English Readers for students of varying levels of command in English, school grade and age grade. Initially, students read the fairytale of Snowwhite and they tried to learn parts of it by heart in order to play some drama scenes using turn taking and dialogue techniques.

Then the teacher asked students to work in pairs and choose one passage from the fairytale and tried to make a dialogue as a scene of a play in contemporary days. The procedure steps are the following: An oral agreement was made concerning the nature of the plot. A unanimous decision was taken among students and teacher that the plot had to balance between humor and suspense, so as to pass the message on the one hand, and on the other hand to satisfy the audience. So the story was twisted and a new idea was created. There were long discussions on the core of the fairytale. It had to be entertaining and pedagogical like an Aesop's fable. So the use of gags and jokes alongside with contemporary life had to be achieved according to students' views. At that stage the children had to test their abilities on pronunciation and reading comprehension. This was a difficult stage as their command of the English language was quite poor so the emphasis was put on memorising their lines and understanding the script. Problems continued to arise after the initial rehearsals but soon were overcome as they got used to the speech flow and the patterns of thought. After the layout was conceived, the teacher and students sat down to do together the actual writing both in English and Greek. Students offered ideas in Greek and mediation was used to bridge the linguistic gap and to be able to use more eloquent vocabulary. This was necessary in order to facilitate those with poor command of the English language and to include all the students of the class. The result was both satisfying and innovative. Distribution of roles was decided according to the students' personality. The names of the dwarfs were kept as in the original fairytale so that a connection would be established. A casting was then organised to ensure that each student would agree to keep a role. During rehearsals the group made slight changes and added gestures or slangs. This enabled them to test in vivo how the whole play ran. Costumes were decided upon during the last month of rehearsals leaving students the freedom to become their role. They chose simple costumes so as not to distract the audience from the message they wanted to pass. Last but not least, the whole class decided on the posters and invitations that would be used to promote the play. They searched the web and then they created the invitations and posters and distributed them. Finally, after the two performances there was a long discussion between students and teachers to evaluate and assess the whole experience.

RESULTS

Some characteristic extracts are presented below:

Narrator: Once upon a time, there was a King and a Queen in a distant land. One winter day, the queen pricked her finger while having a manicure.

Step Mother: Hunter, take Snow White to the forest and kill her!

Hunter: Oh no! But... why?

Step Mother: Because I say so! Kill her and take this...(throws a bag of money). Good boy!

Hunter: Ok. Snow White! Come! Πάμε να μαζέψουμε ραδίκια και ζοχιά. Πάρε σακούλα και μαχαίρι!

SnowWhite: Ok! I love salads!(Κάνω διατροφή και κετονική δίαιτα).

Hunter: Snow White, Run Run-Run. Go away (Ride like the wind).

SnowWhite: Καλέπαςκαλά? I don't have my running shoes on. Πού να τρέξω με τις γόβες?

Hunter: Gosh! Go run! It's good for your diet!

Snow White: Really? Ok coach! Bye see you at the end of the finishing line.

Hunter: My Queen, job is done.

Step Mother: Ok. Now leave me. I need my beauty sleep. Πρέπει να κάνω κούρα ομορφιάς. Δυο νέες ρυτίδες. Και της είπα να μου βάλει παραπάνω νήματα...

Narrator: The house belongs to these vendwarves. Snow White eats and falls asleep.

Nº 1 Grumpy: Oh no! Who is she?

Nº 2 Vain: I am more beautiful.

Nº 3 Lazy: I am so bored.

Nº 4 Stingy: Will she pay for her stay?

Nº 5 Smiley: Ha!ha!ha! She is so funny.

Nº 6 Fatly: She ate all the food? Γουργουρίζει η κοιλίτσα μου.

Nº 7 Snob: Look at her clothes! She is so ugly and poor!

Snow White: Hi! Who are you? Where is my mobile? I don't know you. Κάντε με add στο fb. Χιονάτη η Πριγκίπισσα, για να σας κάνω φίλους να κάνουμε chat. Ας ποστάρω την ιστορία μου Τώρα στο insta!! Καλέ γιατί δεν μιλάτε? Μη χειρότερα.

Grumpy: FB?!Where do you think you are? Άκου FB!! Μόνο twitter. Και για να χουμε καλό ερώτημα τι δουλειά έχεις στο σπίτι μας?

Narrator: And the evil Queen dressed as an old lady, takes a basket, her Ferrari and goes to find Snow White in the woods. There she is. Δούλεψετο GPS.

Step Mother: Please open the door! I am an old lady.

Snow White: Αχ καλέ γιαγιάκα, τι θέλεις?

Step Mother: Τι να θέλω πουλάκι μου? A glass of water please? Ένα ποτήρι νερό. Στέγνωσε ο λάρυγγάς μου.

Snow White: Perrier ή απλό; Εισαγωγής ή ελληνικό? Από τη βρύση ή το ψυγείο? Σε ψηλό ποτήρι ή χαμηλό?

Step Mother: Evian please!

Snow White: Δεν έχουμε. Μόνο σαμπάνια.

Step Mother: Whatever! Thank you! Τη δροσιά του να 'χεις. Here, take this comb as a gift to thank you.

SnowWhite: Αχ χτένα έχω...η μαλακτική μου τελείωσε. Τέλος πάντων. Thanks a lot!

Snow White: what's for dinner guys? Πεινάω!

Fatly: But you had to cook. Πάλι νηστικοί θα μείνουμε. Έχω φάει μόνο πρωινό, δεκατιανό, μεσημεριανό, απογευματινό. Θέλω το βραδινό μου. ΤΩΡΑ!

Snob: E! Βέβαια, αφού την μπάσαμε στο σπίτι μας και χωρίς ενοίκιο.

Vain: Έχει ζεστό νερό στο τζακούζι? Άνοιξες το θερμοσίφωνα?

Lazy: Εγώ πάντως θα πάρω pizza και θα την πέσω μετά.

Stingy: Έχω εκπτωτικό κουπόνι. 2+1 δώρο.

Narrator: Next day the evil stepmother goes to the mirror once again.

Step Mother: Mirror-mirror on the wall, who is the prettiest?

Mirror: Bad news!

Step Mother: Τι ;4^ομνημόνιο?

Mirror: No! Αυτό του χρόνου. Snow White is still alive.

Step Mother: You are joking, right?

Prince: Κάντε πέρα να περάσω. I am Prince Charming. Ο γνωστός πρίγκιπας, πρώην βάτραχος, νυν influencer.

Stingy: Παλικάρι εσύ ο ψηλός, ο μελαχρινός, με τους κοιλιακούς ,με το μούσι... where are you going? Μπες στη σειρά και πρώτα κόψε εισιτήριο.

Prince: Are you talking to me?

Stingy: Καρντάσι μου, σ' εσένα μιλάω. Εισιτήριο πρώτα, σειρά έπειτα.

Prince: Ξέρεις ποιος είμαι εγώ? Θα βρεις μπελά.

Lazy: Παιδιά έχουμε τζαμπατζή. Problem!

Narrator: The dwarves start shouting at the Prince and he steps accidentally on Vaim and overturns Snow White.

Prince: Oups! I did it again! Sorry! My mistake.

Snow White: Where am I? What happened? What is WIFI?

Prince: You are mine. We are in love. Έχω και Porsche! Πάμε μια βόλτα;

Snow White: Δε μου λες όμορφε... Έχεις αντίγραφο Ε9;

Prince: Yes, surely! Έχω πληρώσει και τον ΕΝΦΙΑ και τα τέλη κυκλοφορίας. Είμαι κομπλέ.

Narrator: Meanwhile at the palace the King comes back from the war only to find everything in a mess.

King: Γυναίκα... γυναίκα... I am back! Where is Snow White?

Step Mother: Oh... you are back...Αχτι καλά! Κερδίσαμε τουλάχιστον;

King: 3-0! Πήραμε το Ευρωπαϊκό. Where is Snow White?

Step Mother: She went shopping.

King: I want to see her.

StepMother: Αμδε !! Αν τη δεις... γράψε μου.

Narrator: At that moment the doors open and Snow White and the Prince come in.

Snow White: Daddy!

Prince: Daddy!

Step Mother: Daddy?? Oh, oh NOOOO... Not again. Παραιτούμαι. I quit. Καθρέφτη καθρεφτάκι μου δεν αντέχω άλλο.

King: I am so glad that you love each other. Εσύ κι εγώ αγαπητή μου θα φύγουμε για Ντουμπάι, να κάνουμε shopping therapy and beauté.

Snow White: I am going to be a Queen! Yeah!!! Can you lend me your magic mirror?

Step Mother: Excuse me!! What? Ποιο μαγικό καθρέφτη;

SnowWhite: Ξέρεις εσύ...πονήρω...

Dwarves: What about us?

Prince: Don't worry. You will be in my army and you will take care of my Porsche. Will you marry me Snow White?

Snow White: Yes I do... but you will help me with the chores..

Prince: Yes darling!

DISCUSSION

The deconstruction of fairytale even though it started as a creative writing endeavour it was enriched by other expressive arts and audiovisual techniques in order to act as a means of self expression and a collective project. It was a journey which started from the book and it became a script for an enriched audiovisual play. Students at the end of the project discussed in focus groups their experiences on the things they liked, and things that troubled them. The general conclusion was that the target was achieved. The students were very satisfied that they managed to write their own version of a well known fairytale and refresh the myth in a way that touched the contemporary lives with the messages to the future. All the students were satisfied by the project and they were surprised by the outcome and the opportunity they had to perform in a Festival. They were enthusiastic by their own talent and the fact that they managed to work as a team in a collective and cooperative way. They liked working in pairs and in teams re-working the myth and they realized that one student helped the other to expand an idea or to elaborate an inspiration. Students revealed that were quite anxious if their project would be appreciated by the audience and whether the funny additions of contemporary life would be understood. They did not mention any difficulty in learning by heart their script. They liked the fact that they worked on something that they had never thought they could do.

References

- Βακάλη, Α.Π., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2013) Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γεωργιάδου, Ε., Παντελίδης, Χ, & Αποστολίδου, Μ. (2008) Δημιουργικές Τέχνες. Κύπρος: Frederic Research Center.
- Iser, W. (1990) The Implied Reader. Patterns of Communication on Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Κωτόπουλος, Τ. (2015) Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, στο Κ. Δημάδης (επιμ.) (σσ.801-821) Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία,

Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Μανδηλαράς, Φ. (2010) Τι είναι η δημιουργική γραφή, στο Τ. Τσιλιμένη& Μ. Παπαρούση (Επιμ), (σσ. 135-137) Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2011) Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001) Η Σχολική Τάξη, τ. Β. : Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα.

Ντοροπούλου, Μ.(2013) Η διδακτική και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ροντάρι, Τ. (2003) Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουλιώτης, Μ. (2012) Δημιουργική γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού) Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστοδουλου-Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε την Παρασκευή 22-09-2017 από το <http://www-pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xristodoulou.pdf>

TIMELESS AND MULTI-PLATFORM TEACHING OF WORD PROCESSORS

Ioannis Tsimperidis, PostDoc Researcher, Democritus University of Thrace,
itsimper@ee.duth.gr

Grigorios Chrysomalidis, High School Teacher, 1st General High School of Drama,
grchrysomal@yahoo.com

Abstract

Many of the everyday habits of the person today have been moved to the digital world. One of these is the production of written speech, where traditional media such as pen and paper have been replaced by word processors. However, the plethora of products found on the market, as well as the constant changes that take place in their environment and their functionality, have some consequences, including a difficulty in the educational process, since the teacher must constantly modify the teaching subject. Three solutions are proposed to solve this problem, firstly the adoption of a template, secondly the finding of common features between the different products, and thirdly the development of educational software that simulates the operation of modern word processors.

INTRODUCTION

The everyday life of the average person is very different from that of a few decades ago. The main reason for this rapid change is Information and Communication Technologies (ICT). Almost all of us now have access to a computer or similar device, and over 4 billion users are connected to the Internet, taking advantage of the services it offers to work, train, communicate, and entertain. Many of our habits have changed drastically, such as the way we shop, the way we find our destination when we travel, the way we are keep up to date with developments, and more.

One of the changes occurred, and which can not be considered insignificant, it is the way in which we write, that is, the way that we produce written speech. The use of pen and paper has given way to typewriters, at least in official documents, but today with the widespread use and direct access to computers, the production of text is mainly done with the help of specialized software, the word processors. Word processors offer possibilities for writing, enriching text with other media (images, charts, tables, etc.), and formatting. Today, they are used to create formal and informal documents, such as administrative decisions, laws, books, magazines, school and student assignments, essays, reports, etc.

The almost universal use of word processors for the production of written speech caused, as a natural and consequential, changes in education. Thus, today the teaching of the use of word processors is found in primary (VanLeeuwen & Gabriel, 2007), secondary, post-secondary (Eisenberg & Johnson, 2002), higher, and adult education, in many educational systems in the world, with many teaching hours devoted to this subject. However, despite this large investment in teaching hours, a large part of the population seems to remain "illiterate" in the use of word processors, as it not only ignores the vast majority of the possibilities offered by such software, but also produces texts lacking aesthetics, violating some editorial rules, as Csernoch (2009) notes in her research, examining texts from inexperienced and experienced word processor users.

The inadequate and unsuccessful education of the population in the software that is the main means of writing, and which is proving to be necessary for almost everyone, regardless of age, occupation, and income, is due to many reasons. Some of these reasons are the persistence of a part of the population in using traditional media for writing, the depreciation that accompanies office applications courses in education, the non-strictly defined curriculum in this subject, the use of non-specialized educators, etc. Perhaps these reasons include the large number of word processors encountered in the market, and this is because each one uses its own layout in the work environment, it gives access to the same commands in a different way, outperforms or lags behind others in specific tools. In addition, it should be borne in mind that each of the word processors, as a matter of course, goes through a process of evolution over time, which sometimes leads to so many changes in the

environment and operation of the program that it makes the customization difficult even for experienced users. Such as had occurred with the transition from MS Word 2003 to MS Word 2007, where because of the many differences presented a large number of users were unable to use the new product (Moeti et al., 2010).

This work presents the problem of differentiating work environments, the difference in functionality between word processors, as well as the discontinuity that sometimes arises from their evolution. Outside the clarifying of the problem, proposed solutions which focus on teaching proper use of word processors, independent of software developments and platform. The rest of the paper is structured as follows: Following is listed a related literature that discusses the need for word processors, as well as problems that accompany them. The focus is then on the differentiations of the most important word processors in the market, in order to understand the problem that the present paper attempts to identify and address. The problems that arise from differentiations in word processors are then discussed. Next some solutions are suggested and finally the paper is summarized.

RELATED WORK, BIBLIOGRAPHY

The use of word processors in the educational process has been studied since their first years of use. For example, the work of Hopwood (1989) examines the effects of integrating word processors into learning English as a second language. In his study, Bangert-Drowns (1993) finds that the use of word processors frees writers from the concerns of calligraphy, error correction, and text modification, thereby promoting the production of larger texts and improving their skills.

Also, Beck and Fetherston (2003) studied the integration of word processors in learning writing in Primary Education, observing and interviewing a group of students who wrote text using the computer and the traditional way. Similar conclusions were reached by AbuSeileek (2006), by conducting a similar study in Higher Education, involving two groups of students, one of whom used a word processor in teaching writing while the other did not. The results showed that the computer-using group was rated much better than the other at the end of the semester. Two more work demonstrating the increasing integration of word processors in the educational process, notably in writing instruction, are those of Al-Jumaily (2015) and Yilmaz and Erkol (2015).

On the other hand, there are some papers that point out the problems that accompany the use of word processors. For example the commentary on Linke (2009), which presents the errors involved in importing data into databases, in writing scientific papers, etc., from the word processor auto-correction tool.

It is worth noting that with the significant development of network infrastructures in recent years and improved accessibility, both spatial and bandwidth-related, there has been an increase in the penetration of online word processors such as Microsoft Word Online, Google Docs, etc.

From all of the above, it is understood that word processors are software of particular importance because it has essentially transferred the written speech into the digital age. It is not only used for writing formal and informal documents, from scientific works and state laws to social event invitations and advertising posters, but is also used as a tool in the educational process. Their importance necessitates their use by the whole population, and is considered self-evident even for inexperienced computer users.

DIVERSIFICATION IN WORK ENVIRONMENTS

Because of their importance, word processors should not be treated merely as a category of software, but as tools for capturing human thinking, culture, and communication. Therefore, it should be ensured the effortless use, just as was in the case of pen and paper a few decades ago.

But as already mentioned, according to Csernoch's (2009) observations, anything other than trained in word processor can be considered the global population. Apart from any other reasons for this, the present work focuses on the variations encountered in the different environments of text editors, both in terms of different platforms and different periods. It is assumed that this differentiation is an obstacle to learning and universal use of word processors.

Many variations can be identified, related for example to symbols used, such as those of the simple font formats shown in Figure 1.



Figure 1: Bold, italics, underlines, etc., text formatting buttons in (a) Microsoft Office Word 2019, (b) LibreOffice Writer 6.3, and (c) AbiWord 2.0.

The differentiation of Figure 1 can be easily be perceived and translatable to the eyes of a relatively experienced user, but on the other hand it may cause inconvenience and considerable loss of time for familiarization to an inexperienced user, with the latter trying to avoid producing a written speech using a word processor if the software he/she is familiar with is not available.

But apart from these superficial differences, others are also found that would make it difficult for more experienced users. One such is the insertion of a table, an object that is found in many types of documents.

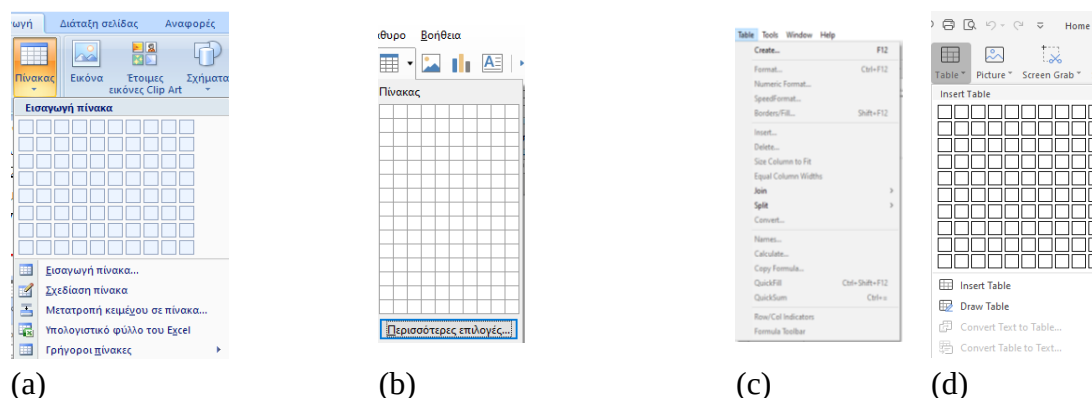
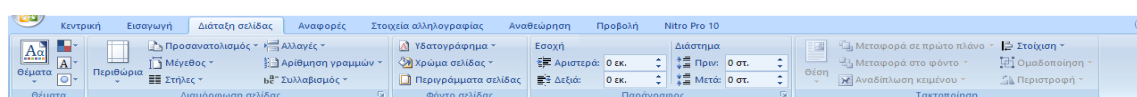


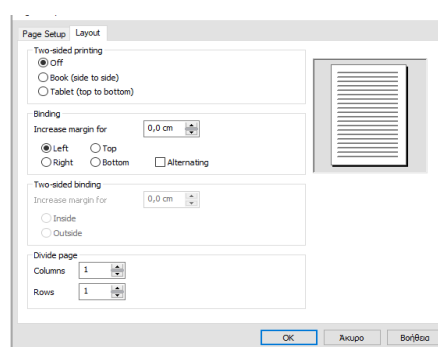
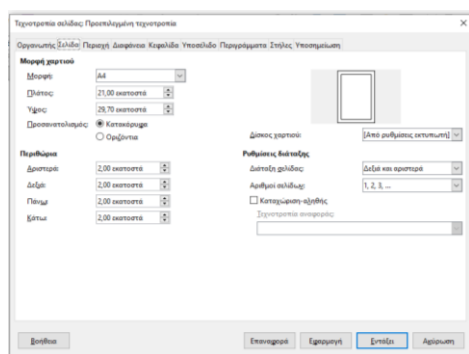
Figure 2: Table insertion in (a) Microsoft Office Word 2007, (b) LibreOffice Writer 6.3, (c) Corel WordPerfect X9, and (d) WPS Writer.

Figure 2 shows that a different policy is followed regarding user access to table insertion commands.

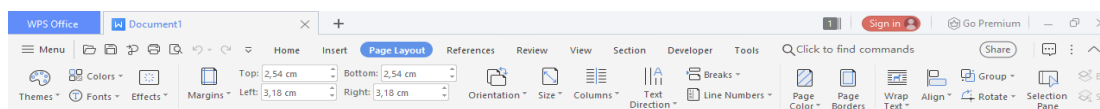
Another basic action in which there is a distinction between text editors is page formatting. Figure 3 shows how to access page formatting commands for some known text editors.



(a)



(b)



(c)

(d)

Figure 3: Page layout in (a)Microsoft Office Word 2007, (b) LibreOffice Writer 6.3, (c) Corel WordPerfect X9, and (d)WPS Writer.

Although only a few points have been shown where there are significant differences between word processors, the average user can discover much more, which is also shown in Table 1.

Table 1: Word processors characteristics comparison.

Word processor	Grammar checker	Cross referencing	Bibliography	Mail merging	Smartfont typography	Math support	Conditional text	LTR/RTL
AbiWord	✓	?	?	✓	✓	✓	?	✓
Adobe FrameMaker	✗	✓	?	✗	✗	✓	✓	?
LibreOffice Writer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Microsoft Word	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓
OpenOffice Writer	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	✓
WPS Office	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
WordPerfect	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	?

Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_word_processors

At Table 1 are imprinted the capabilities of the current version of each word processor, and the question mark (?) indicates that the specific function for that word processor is achieved with the help of plugins.

EMERGING PROBLEMS

The situation described above is that the average user is familiar with a word processor, which is usually the one installed on his/her personal or work computer. The result is the difficulty of working comfortably in a different word processor, mainly due to the differences in the working environment and access to commands, at least as highlighted in the previous section. Although this is the first time this problem has presented in the literature, at least as far as we know, it seems to have preoccupied Internet users (Word processing challenges, n.d.), where the extra effort to produce the same document with different text editors by a user is recognized.

There are several consequences of this differentiation, the most important of which, according to the focus of this work, is the complexity introduced into the educational process, as the teacher is called upon to teach the execution of an action trying to cover all the different environments which the trainee may be confronted. Also, as a consequence can be considered the man-hours needed to familiarize the staff of an organization or a company in a new software or new software version. Still, where commercial software is used, continuous updates to new versions burden the individual, corporate, or state budget.

At this point it should be noted that the different way of accessing the same commands, is general phenomenon in many application but special attention should be paid to word processors because of the necessity of their usage.

PROPOSED SOLUTIONS

The next step after defining and clarifying the problem is to submit proposals for its solution. These include first the creation of a standard, second the finding of operations performed in the same way by all word processors, or at least most of them, and thirdly the creation of independent software that can be sufficiently used for educational and professional purposes.

Create Standard

Many high-tech products and services have adopted standards for both compatibility and interoperability so that a user can seamlessly combine one company's products with those of another, as well as collaborate or communicate with another user who owns another company's hardware and/or software. A typical example is the standards adopted in network technology (OSI/ISO, TCP/IP, etc.) that resulted in the communication between different hardware, software and architecture devices.

Accordingly, a standard will define the working environment and operations of a word processor. Clearly, any company or organization will have the right to implement as it wishes its product or products, within or outside the standard. However, if it wishes to comply with the standard, in which case the product will be accompanied by a corresponding certification, it will be required to comply with the agreement. The consequence of creating a standard will be the development of a specific word processor learning curriculum, which will be distributed according to the education levels.

Three additional points that need to be mentioned in terms of creation of a standard. Firstly, the template must provide the function of the “basic” word processor. A "basic" word processor is one that performs all the actions that could be achieved, as a final result, by using traditional media such as pens, paper, scissors, glue, etc. These actions include writing any text by entering any symbols,

formatting of characters, paragraphs, and pages, inserting and formatting bulleted and numbered lists, headers and footers, inserting and formatting tables and images, etc. In contrast, traditional media could not achieve to insert hyperlinks, animations, audio and video items, etc. Secondly, in standard word processors are suggested to be available free of charge, while companies will be able to offer additional services at a fee, either using add-ons or another product. Thirdly, all in standard word processors must produce files of the same type, or enable to produce of a multitude of different file types, compatible with all commercially available text editors.

Finding Common Operations

Another solution, which only looks forward to the training process, is to find the operations performed in the same way by all word processors, or at least by most of them. The goal is to develop a curriculum that aims to teach these common operations, so that learners will be able to handle the software on the one hand, and on the other hand to have a view of the functioning of all available word processors, and thus be able to perform in-depth product comparisons.

It should be noted that as long as every company and organization is not limited by any contract can develop its product with its own design. In addition, new requirements will arise, and in general it is certain that word processors will evolve, either to meet the needs of users (Wogalter and Cowley, 2009) or to provide an innovation that can attract more customers. This means that over time the number of common operations will fluctuate, and therefore an update of the aforementioned curriculum will be constantly needed.

Creation of an Educational Platform

Alternatively, the problem that this paper deals with can be solved by developing an application that has educational purposes and satisfies the conditions described in the previous solutions. That is, it implements the “basic” word processor, produces files compatible with commercially available products, and prepares the trainee for his or her work on any corresponding software.

The application should have all those features that have modern text editors, the exploitation of which are skills of a user in producing electronic documents.

For the purposes of this study, software has been developed that meets the above descriptions

SUMMARY

Word processors are software of particular importance because they are the modern way in which written speech is produced, so everyone should have free access to and knowledge of their handling. Today, one can find on the Internet dozens of word processors, either free or for a fee. Each of them has different capabilities, different work environments, and different ways of accessing the same commands. In addition, each of them goes through a maturation period, during which it modifies some of its characteristics. Consequently, the user in his/her attempt to produce a written speech is faced with a multitude of products with different appearance and characteristics, which are even modified over time.

The present paper deals with this problem. That is, the differentiation between appearance and functionality between word processors, which in turn results in difficulty in the educational process, discouraging the population from using them, and spending money and hours on continuous updating.

As solutions are proposed firstly the establishment of a standard that will ensure some minimum agreement among the different products found in the market, secondly the searching and finding of the common operations of word processors with a view to drawing appropriate educational program aims at comprehensive training and, thirdly, the development of an educational application that will include all those common capabilities of at least most word processors.

References

- AbuSeileek, A. (2006). The use of word processor for teaching writing to EFL learners in King Saud University. *Journal of King Saud University*, 19(2), 1-15.
- Al-Jumaily, S. (2015). Improving My Students' Writing Skill: An Intensive Course for ESL Learners by Using Process-Approach to Writing with the Assistance of Computer Word Processor. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 29-35.
- Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 69–93.
- Beck, N., & Fetherston, T. (2003). The Effects of Incorporating a Word Processor into a Year Three Writing Program. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2003(1), 139-161.
- Csernoch, M. (2009). *Teaching Word Processing - The Theory Behind*. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 7(1), 119-137.
- Eisenberg, M.B., & Johnson, D. (2002). *Learning and Teaching Information Technology--Computer Skills in Context*. *ERIC Digest*. ERIC Document Reproduction No. ED 465 377.
- Hopwood, T. (1989). *The Use of the Word-Processor in the Teaching of English as a Foreign Language to Adults*. Bell Educational Trust. ERIC Document No. ED 312 892.
- Linke, D. (2009). Never Trust Your Word Processor. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(6), 377.
- Moeti, L., Beelders, T., & De Wet, L. (2010) *Usability challenges of upgrading a word processor user interface*. *Journal for New Generation Sciences*, 8(3), 107-119.
- Wogalter, M. S., & Cowley, J. A. (2009). Usability problems in word processing applications. In *Proceedings of 17th World Congress on Ergonomics*, Beijing, China.
- Word processing challenges. (n.d.). Retrieved December 28, 2019, from https://en.wikiversity.org/wiki/Word_processing_challenges.
- VanLeeuwen, C. A., & Gabriel, M. A. (2007). *Beginning to Write with Word Processing: Integrating Writing Process and Technology in a Primary Classroom*. *Reading Teacher*, 60(5), 420-429.
- Yilmaz, C., & Erkol, K., (2015). Using word processor as a tool to enhance the teaching of writing in a Turkish EFL context: An action research. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 346-358.

WILLINGNESS TO PAY METHOD FOR MEASURING THE EXTERNAL COST OF NOISE POLLUTION

Odysseas Kopsidas, School of Economics and Business, Neapolis University
Paphos, 2 Danais Avenue, 8042, Paphos, Cyprus, tel: 357 26843300,
odykopsi@yahoo.gr

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the environmental benefit of reducing noise pollution and express the benefits in monetary units using the technique of ‘Contingent Valuation Method’ (CVM). Until now, the sound protection technology was paid by the citizens through taxation. As the evaluation of the environmental benefit i.e. public good cannot be expressed by market forces, a modified version of the Contingent Valuation Method was applied. With the scope of determining valuable feedback from the interviewees, we intend to examine how the citizens are willing to pay for the related expansion of noise barriers (WTP) along the regional highway of Thessaloniki in Greece. Questionnaires were distributed to residents in areas located along the peripheral highway of Thessaloniki and processing of responses was done using the SPSS - Statistics. Measurements were made with a sound level meter after noise barriers were installed along the regional highway of Thessaloniki to calculate the noise reduction levels. The measurements showed that in areas where there were noise barriers, noise was reduced to about approximately 1/3 compared with no noise barriers. It is proposed three alternative business models for noise reduction which are all responsible and taking into account the total macroeconomic social welfare.

INTRODUCTION

The noise pollution caused by vehicles traveling on the ring road of Thessaloniki in Greece was conducted using noise measuring tools that provided the data associated with Experimental Economics. Using that evaluation data we propose to develop a teaching method on the environment and to calculate the total benefit to the residents who live near and around the highway (Barbier, E.B, 1993).

Experimental Economics, as a branch of Economic Science, has traveled a similar path to that of general economic theory from at least the 18th century (Baron MG, and all, 1997). Each resource alone or in combination with others can be used in alternative ways. The potential problem that arises is how natural resources are distributed optimally (Bohm, P., 1972). Thus, the authors believe that the problem of the environmental cost of noise pollution is basically studied by Microeconomic Theory and its investigation involves the use of basic concepts and analytical tools of Neoclassical Microeconomic Theory (Brouwer, R., and all, 2003).

The basic idea of the valuation of environmental goods, as in the sound protection barriers, is based on the preferences of individuals (or householders) in relation to the environment, and the willingness to pay for the public good. The option is either to enjoy the environmental good or alternatively to accept the loss of this environmental good (Brouwer, R., and all 1999). The economic concept of value has been the foundation of the Neoclassical Theory of Economic Welfare (Welfare Economics) (Carson, R.T., Mitchell, R.C., 1993). Welfare Economics is based on the consideration and purpose

that any economic activity is to increase prosperity (well- being) of each person in society, and that the citizen is best suited to decide on such matters himself (Coller, M. and Harrison, GH, 1995).

The benefit that each person receives depends on the consumption of private goods and the use of state services because a large percentage of the citizenry are making decisions on non-tradable goods and services based on the quantity and quality of the public goods those results from the environment itself (Philip Coopera and all, 2004). The criteria which shows the valuation of some goods and the cost of some changes in the natural environment is whether they will affect human welfare or not (Cropper, M.L. and Oates, W.E., 1992).

METHODOLOGY

All the measurements were made with a special sound meter in situ and followed the same steps. The measurements were made under the same conditions so that there is uniformity in the results. The CASELLA, CEL 440 sound level meters, was placed at a height of 1.5 meters from the ground. The sound level meter was positioned parallel to the ground and the microphone directed on the road. During the experiment the traffic measurements of the background value caused by cars when driven at an average speed of about 70km/h included the number of vehicles passing through the measurement point every minute. The results are listed in the tables below and illustrated in the relevant diagrams.



Fig.1: CASELLA, CEL 440 sound level meters

Table 1: The results of the measurements to the point without noise barrier

α/α	t (min)	I (db)	I (db) real	N (cars)
1	0	7	57	65
2	2	5	55	61
3	4	18	68	57
4	6	14	64	78
5	8	10	60	103

6	10	7	57	80
7	12	11	61	103
8	14	10	60	80
9	16	8	58	69
10	18	8	58	65
11	20	7	57	84
12	22	5	55	69
13	24	18	68	68
14	26	14	64	61
15	28	10	60	57
16	30	7	57	78
17	32	11	61	103
18	34	10	60	80
19	36	8	58	103
20	38	8	58	80
21	40	8	58	69
22	42	6	56	65
23	44	16	66	84
24	46	15	65	69
25	48	9	59	68
26	50	8	58	61
27	52	10	60	57
28	54	10	60	78
29	56	9	59	103
30	58	8	58	80
31	60	7	57	103
32	62	8	58	80

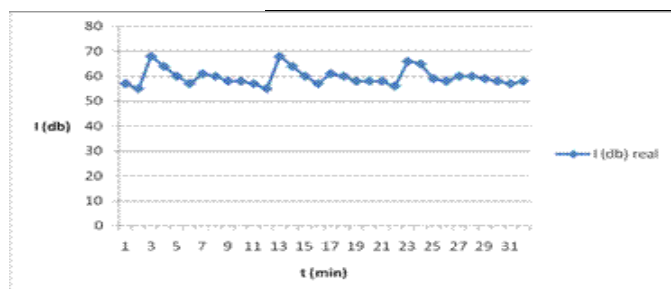


Fig. 2: Diagram showing the volume (I) as a function of time (t) to point without noise barrier

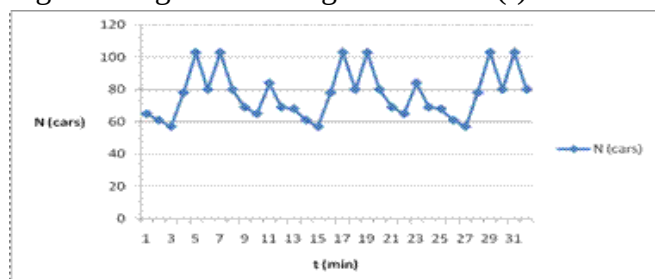


Fig. 3: Diagram showing the number of passing vehicles (N) as a function of time (t) to point without noise barrier

Table 2: The results of the measurements to the point with noise barrier

α/α	t (min)	I		
		I (db)	(db) real	N (cars)
1	0	-1	49	90
2	2	3	53	110
3	4	2	52	62
4	6	5	55	74
5	8	7	57	66
6	10	2	52	110
7	12	3	53	73
8	14	2	52	125
9	16	1	51	75
10	18	4	54	115
11	20	8	58	94
12	22	-2	48	82
13	24	5	55	88
14	26	3	53	75
15	28	-1	49	76
16	30	3	53	86
17	32	-1	49	110
18	34	3	53	62
19	36	2	52	74
20	38	5	55	66
21	40	7	57	110
22	42	2	52	73
23	44	3	53	125
24	46	2	52	75
25	48	1	51	115
26	50	4	54	94
27	52	8	58	82
28	54	-2	48	88
29	56	5	55	75
30	58	3	53	76
31	60	-1	49	86
32	62	3	53	85

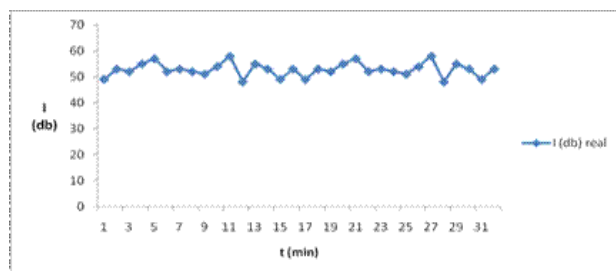


Fig. 4: Diagram showing the volume (I) as a function of time (t) at a point with noise barrier

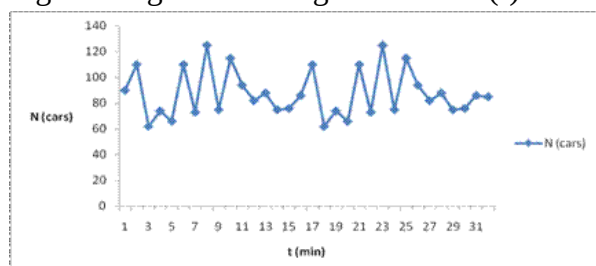


Fig. 5: Diagram showing the number of passing vehicles (N) as a function of time (t) at a point with noise barrier

There are observed the differences between figure 3 and figure 5. In figure 3 the measurements were made without noise barriers whereas in figure 5 the measurements were made using the sound protection offered by existing road noise barrier technology.

IMPLEMENTATION

The results show that the average level of noise intensity is above the permissible values. The main question put to the interviewees was, what is the maximum amount of monetary units they are willing to pay (WTP) for noise barriers along the regional road of Thessaloniki. The interviewees were asked what is the maximum amount they are willing to pay to create a common fund in order to finance the noise protection barriers in the specified area given the fact that the government is not currently financially viable to undertake the such a project. The average response to the questionnaire was 10.5 Euros per interviewee. From the measurements undertaken we concluded that the use of appropriate noise barriers can reduce the noise caused by passing vehicles along the regional road of Thessaloniki up to 1/3 of the original value, i.e. the measurement without the noise barriers. Therefore, the potential benefit to the citizens in the expressed area is significant. There are observed the citizens' responses after providing them the measurements with and without noise barriers.

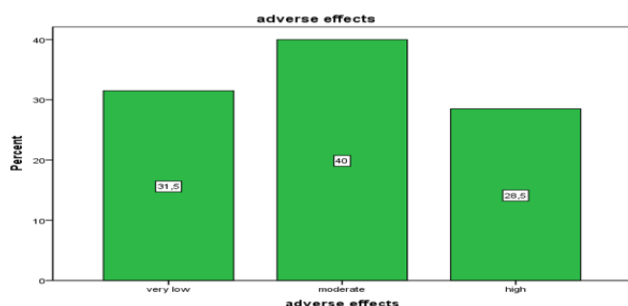


Fig. 6: Bar graph level of noise impact

Fig. 6 depicts that 31.5% of the interviewees believe that the adverse effects of noise pollution near the road is very low, 40% thought it was moderate while 28.5% believe that it is high.

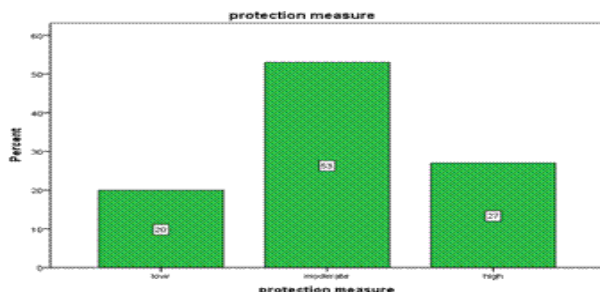


Fig. 7: Bar graph for noise protection measures taken by the Government

Fig. 7 depicts that 20% of the interviewees consider that the measurements taken by the authorities to protect areas from noise pollution caused by specific routes is negligible, 53% of interviewees believe that the noise pollution is modest and 27% of interviewees believe that it is high.

CONCLUSION

There are three basic business models that can be examined for funding and implementing sound barriers technology. The first business model is where the Government totally funds the project by borrowing money from private financial institutions hence increasing the national debt or raising revenue from increased taxes. The second business model is where the project is funded by the citizens on their willingness to pay for the public good. The third business model provides an opportunity for private industry to implement the necessary infrastucture based on an advertising model where profits are generated by selling advertisement space that is available on the sound barriers. This solution has an opportunity cost where aesthetic pollution is moved from one location to another. Furthermore, there is an opportunity for Government and private industry to collaborate.

The potential benefits from noise barriers provide improved living conditions and increase property values, this in turn will provide additional revenue to the Government, as the property is taxed at a higher value. Private companies that will allocate funds to the project will benefit as being seen as environmentally conscious and environmentally responsible. The noise barriers can be used by advertisement companies to sell advertisement space. The revenue generated from the advertisement space will pay for the noise barriers, installation and maintenance.

This solution provides a benefit to all parties involved. The municipality and the Federal Government will have a huge political benefit as a partner with private industry in the development of environmentally friendly infrastructure. An additional benefit to the Government and taxpayer is a saving in healthcare costs as there is a less strain on the healthcare system. Moreover, the sound reduction barriers maximize social welfare after limiting the environmental costs.

This work contains a framework for cooperation between the private and public sectors that potentially can generate multiple benefits without heavily impacting any social group or the environment. Also, this work combines the Marketing and Management of Natural Resources with the fundamental issues related to Public Economics and its Administration. Moreover, as argued by V. Pareto - an activity is beneficial to society when it improves the economic situation of certain individuals, without correspondingly worse socioeconomic status of others. Then the activities of people tend to maximize social welfare.

REFERENCES

- Barbier, E.B, “Sustainable Use of Wetlands – Valuing Tropical Wetland Benefits: Economic Methodologies and Applications”, The Geographical Journal, vol. 159, no.1, 1993.
- Baron, M. G, Zaitsev N, Schechter M., “Expected recreational benefits of the Hula project: Economic analysis Final report to the Hula Project Authority”, 1997.
- Bohm, P. “Estimating demands for public goods: An experiment. European Economic Review”, 3, pp. 11-30, 1972.
- Brouwer, R., Langford, I., Bateman, I., Turner, R.K., ‘A meta-analysis of wetland ecosystem valuation studies’, Chapter 5 in Turner, R.K., Jeroen, C., van den Bergh, J.M., 2003.
- Brouwer, R., Langford, I.H., Bateman, I.J., Crowards, T.C. & Turner, R.K., “A metaanalysis of wetland contingent valuation studies”, Regional Environmental Change 1, 47- 57, 1999.
- Carson, R.T., Mitchell, R.C., “The value of clean water: the public’s willingness to pay for boatable, fishable, and swimmable quality water”, Water Resources Research 29 (7), pp. 2445–2454, 1993.
- Coller, M., Harrison, G.H., “On the Use of the Contingent Valuation Method to Estimate Environmental Costs”, In: Advances in Accounting. Reckers, P.M.J. (ed.), Greenwich, CT: JAP Press, volume 13, 1995.
- Coopera,P. , Poeb,G. L. Bateman I. J. “The structure of motivation for contingent values: a case study of lake water quality improvement”, Ecological Economics 50 (2004) pp. 69– 82, 2004.
- Cropper, M.L. and Oates, W.E. , “Environmental Economics: A survey. JournalofEconomicLiterature”, Vol. XXX, pp. 675-740, 1992.

Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ... ΟΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ “ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ” ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΥΘΟΥΣ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ. ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Χρυσάνθη Μπαξεβάνη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την αποδοχή και την ενσυναίσθηση της διαφορετικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική. Το σύγχρονο σχολείο είναι το σχολείο της ετερότητας, της ανομοιογένειας. Η πρώτη οργανωμένη σχολική μονάδα στην οποία εμφανίζεται ο σημαντικός άλλος είναι το νηπιαγωγείο. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει εάν με τη διδασκαλία των μύθων του Αισώπου και τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών εφαρμογών η έννοια της ετερότητας γίνεται κατανοητή από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιλέγονται δύο μύθοι του Αισώπου και χρησιμοποιείται αρχικά η παραδοσιακή αφηγηματική μέθοδος. Στην συνέχεια ενισχύεται η πρώτη με τις νέες τεχνολογίες και διερευνάται αν οι τελευταίες λειτουργούν προσθετικά και διευκολύνουν την κατανόηση της έννοιας που απασχολεί την έρευνα. Ερευνάται αν η εκπαίδευση και η ψυχαγωγία αλληλοσυνδέονται και οδηγούν τη γενιά της νέας τεχνολογίας στη μάθηση μέσω της ευχαρίστησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα πρώτα νηπιαγωγεία του Froebel το 1840 στη Γερμανία ο θεσμός του νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι απαραίτητος και αναπόσπαστο κομμάτι όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην Ελλάδα καθιερώνεται, ότι η φοίτηση είναι διετής και μπορούν να εγγραφούν σε αυτή νήπια, όπου στο έτος της εγγραφής τους έχουν συμπληρώσει την ηλικία των 4 ετών. Επιπλέον ορίζεται ότι για τα νήπια που συμπληρώνουν την ηλικία αυτή, (σύμφωνα με την παρ. 3 , ν.1566/1985 Α'167. 'άρθρο 33) γίνεται υποχρεωτική σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-2019.

Τα τελευταία χρόνια λόγω της αυξημένης μετακίνησης μεταναστατευτικών και προσφυγικών κυμάτων στην Ελλάδα, επόμενο είναι ότι, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μέσα στη σχολική τάξη αντιμέτωπος με ένα ανομοιογενές εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά μαθητικό δυναμικό. Η παρουσία των μεταναστών μαθητών γίνεται αισθητή και στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης και όπως συμβαίνει και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης συνοδεύεται με προβλήματα ένταξης αυτών των παιδιών και κοινωνικό αποκλεισμό. Πέρα από τους μετανάστες όμως η ετερότητα υπάρχει σε κάθε σχολείο, σε κάθε τμήμα. Δεν υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς ακόμα και σε σχολεία με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό, μόνο που οι συνέπειες αυτών των διαφορών (κοινωνικές, μορφωτικές, φύλου κ.λπ.) συνήθως δε γίνονται ορατές. Ο χώρος της προσχολικής αγωγής είναι ένας σημαντικός θεσμός για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών που καθορίζει ανάμεσα σε άλλες δεξιότητες και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο θεσμός επιτελούν, όπως αναφέρει η Μαρία Βεργέτη στο λεξικό της Παιδαγωγικής, σημαντικές λειτουργίες της κοινωνίας, έκδηλες και άδηλες. Η έκδηλη λειτουργία του σχολείου είναι η μετάδοση γνώσεων και η άδηλη, η κοινωνικοποίηση, η μετάδοση δηλαδή αξιών και κανόνων.

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το παιδί, μετά την οικογένεια και του προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνικές σχέσεις, επαφές και αλληλεπιδράσεις. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσουν την αυτοεικόνα τους και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους. Οι σχέσεις που δημιουργούν επηρεάζουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους εξέλιξη.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η συμβολή των μύθων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο. Ένας μύθος όπως και όλα τα παιδικά αναγνώσματα (μύθοι, παραμύθια και λογοτεχνικά κείμενα), αποτελούν ένα σπουδαίο μορφωτικό αγαθό και μέσα από αυτά γίνεται προσπάθεια να μεταδοθεί στους μαθητές ένα μήνυμα.

Απώτερος σκοπός ενός μύθου είναι η γνωριμία των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα, την τέχνη και τον πολιτισμό. Ο μύθος αποτελεί μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πηγή άντλησης πληροφοριών και μέσα από αυτούς μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν ποικίλες δραστηριότητες που ευνοούν στην δημιουργία ενός κλίματος μάθησης και «εξερεύνησης», όπου οι μαθητές θα μελετήσουν μια έννοια ή ένα φαινόμενο το οποίο συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τους πραγματικότητα

Ενόψει, λοιπόν, της πολυπολιτισμικής κοινωνίας η Γουργιώτου αναφέρει: «πρέπει να τονιστεί η λειτουργία των μύθων ως συνδετικού κρίκου λαών, χωρίς να είναι απαραίτητη η αναγνώριση της διαφορετικής εθνικότητας των μύθων από τα νήπια. Αρκεί και μόνο το γεγονός ότι οι μύθοι και γενικότερα οι φανταστικές ιστορίες μιλούν για το «άλλο», ασχολούνται με τους «άλλους», είναι ένας «αλλιώτικος τρόπος» να λέγονται διάφορα «αλλιώτικα πράγματα».

Ο Αριστοτέλης, επίσης λέει ότι «ο σκοπός της πρακτικής γνώσης (με την οποία εννοεί τη γνώση για την ηθική και την πολιτική) είναι να επιτρέψει στους ανθρώπους να ενεργούν σωστά. Οι ηγέτες για να ενεργούν σωστά μπορεί μερικές φορές να χρειάζονται περίπλοκα επιχειρήματα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι μόνο τα περίπλοκα επιχειρήματα είναι αποτελεσματικά». Στο Βιβλίο II, Κεφάλαιο 20 της Ρητορικής του Αριστοτέλη, όπου συζητά πώς μπορούν οι μύθοι να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για να πείσουν τους ανθρώπους να αναλάβουν πολιτική δράση λέει ότι οι μύθοι είναι κατάλληλοι για δημόσιες διαβουλεύσεις: Είναι συγκριτικά εύκολο να επινοηθούν, ενώ δεν είναι δύσκολο να βρεθούν παραλληλισμοί μεταξύ των πραγματικών γεγονότων και του παρελθόντος. Το μόνο που χρειάζεται είναι η ικανότητα του ακροατή να αντιληφθεί την αναλογία που είναι μια επίκτητη ικανότητα που αναπτύσσεται από την πνευματική κατάρτιση (εκπαίδευση).

Οι μύθοι του Αισώπου είναι ένα σύντομο αφήγημα με θέμα κάποιο πραγματικό ή φανταστικό γεγονός, που είναι παρμένο από την καθημερινή ζωή και βασίζεται στις εμπειρίες του λαϊκού ανθρώπου. Οι μύθοι του είναι διατυπωμένοι με εύθυμο ή σκωπτικό συνήθως τρόπο, που καταλήγουν σε ένα επιμύθιο με γνωμικό χαρακτήρα. Οι μύθοι του Αισώπου έχουν χαρακτηριστεί ως «μικρή κωμωδία» ή «εποποιία σε μικρογραφία». Η βασική ιδεολογία τους είναι η αποδοκιμασία του κακού και πιο συγκεκριμένα της βίας, της αυθαιρεσίας, της απάτης, της προδοσίας, της αλαζονείας, της ψευτιάς, της πλεονεξίας και της πονηριάς. Η αποδοκιμασία αυτή διατυπώνεται άλλες φορές με αναφορά στη θεία δίκη και άλλοτε με πειστικές υποδείξεις. Τις περισσότερες φορές αυτό επιτυγχάνεται με τη διαπίστωση του παραλογισμού και τη γελοιοποίησή του.

Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρείται στους αισώπειους μύθους, είναι ότι κυριαρχεί και ο διάλογος μεταξύ των ζώων, χαρακτηριστικό το οποίο προσδίδει αμέσως ζωντάνια και παραστατικότητα, φέρνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα ζώα κοντά στους αναγνώστες και δείχνοντας ότι αυτά παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία με τους ανθρώπους. Ωστόσο, ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των μύθων του Αισώπου είναι ότι αυτοί χαρακτηρίζονται από ένα απλό και κατανοητό λεξιλόγιο, ώστε να γίνεται εύκολο για τους μαθητές και να μπορούν να το κατανοήσουν προκειμένου να ακολουθήσει μια συζήτηση γύρω από τον μύθο και να υπάρχει η δυνατότητα και ευελιξία για τη συζήτηση μέσα στην προσχολική τάξη για την κατανόηση εννοιών, όπως της ετερότητας και του διαφορετικού.

Στους μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να εστιάζει στη γενικότερη καλλιέργεια και μόρφωση του, ώστε μέσα από αυτήν να αναπτυχθεί ηθικά και κοινωνικά. Συνεπώς, στόχος στην προσχολική ηλικία δεν είναι τόσο η μετάδοση των ακαδημαϊκών γνώσεων, όσο η

κοινωνική διαπαιδαγώγηση του, η οποία θα πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού προγράμματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δύναται να δημιουργηθεί μια νέα κοινωνία η οποία αποσκοπεί στην εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους και διδακτικές μεθόδους μέσα από τις οποίες εστιάζουν στα συναισθήματα των παιδιών και στην προσπάθεια για μια αρμονική συνεργασία μεταξύ τους

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει εάν με τη διδασκαλία των μύθων του Αισώπου και τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών εφαρμογών «Googlepictures», «Revelation Natural Art», «Artsteps» και της ψηφιακής αφήγησης, σε πλαίσιο edutainment, η έννοια της ετερότητας γίνεται κατανοητή από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα ερευνάται πόσο αποτελεσματική είναι η παραδοσιακή μέθοδος της αφήγησης, ποιες αντιλήψεις για την ετερότητα εξωτερικεύουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου μέσω του ιχνογραφήματος και πόσο πιο αποτελεσματική και ευχάριστη γίνεται η μάθηση με τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών εφαρμογών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα υλοποιείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος του ολοήμερου τμήματος και διαρκεί έξι διδακτικά δώρα. Ο τύπος της παρέμβασης είναι η σχολική τάξη.

Το δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν νήπια και προνήπια του ολοήμερου τμήματος ενός νηπιαγωγείου σε αγροτική περιοχή του Ν. Ροδόπης. Το δείγμα αποτελούν 15 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σχετικά με την ηλικία, υπάρχουν δώδεκα (11) νήπια, και τρία (4) προνήπια. Αναφορικά με το φύλο υπερισχύουν τα κορίτσια, εννέα (9), έναντι έξι (6) αγοριών. Στο δείγμα υπάρχουν επίσης δύο (2) παιδιά αλβανικής καταγωγής. Οι δεξιότητες των παιδιών που αφορούν τον τεχνολογικό γραμματισμό, σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού είναι αναπτυγμένες σε πέντε (5) από τα παιδιά και υπάρχουν και τέσσερις μαθητές που δεν έχουν υπολογιστή ή tablet στο σπίτι. Το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του. Η ερευνήτρια απλά διαλέγει το συγκεκριμένο δείγμα γιατί έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτό. Πρόκειται για μια «βολική» ή ευκαιριακή δειγματοληψία κατά την οποία το ζητούμενο δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Μέθοδος

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι απαραίτητη η παρατήρηση των μαθητών πριν και μετά τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στον βαθμό κατανόησης των αξιών που μεταδίδονται από τους μύθους μέσα από δύο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Η παρατήρηση αποτελεί μια ποιοτική προσέγγιση του θέματος και αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία ένα φαινόμενο ή μια συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο παρατήρησης με τρόπο προγραμματισμένο, οργανωμένο και συστηματοποιημένο.

Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση είναι ποιοτική μέθοδος και προέρχεται από τις εργασίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας και ο ερευνητής προσπαθεί να συμμετάσχει ολοκληρωτικά στη ζωή και τη δράση των ατόμων, αποτελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μέλος της ομάδας τους. Κάτι τέτοιο επιτρέπει στον ερευνητή να μοιράζεται την εμπειρία και την αίσθηση της ομάδας και όχι απλώς να την παρατηρεί. Η συμμετοχική παρατήρηση λοιπόν, θεωρείται η πλέον κατάλληλη

μέθοδος, ώστε ο ερευνητής να αποτελέσει μέλος της ομάδας και μέσα από τη συμμετοχή του να μπορέσει να παρατηρήσει και να κατανοήσει τον βαθμό που οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της ετερότητας και της διαφορετικότητας.

Επιλογή ερευνητικών εργαλείων

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας αυτής επιλέχθηκε, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, το παιδικό ιχνογράφημα, τα εργαλεία Web.2.

Η μέχρι σήμερα έρευνα στα παιδικά σκίτσα δείχνει ότι αυτά αντανakλούν γενικότερα φαινόμενα της ανθρώπινης ζωής και του εσωτερικού κόσμου των παιδιών. Αποδίδει, επίσης με απλό και οικονομικό τρόπο τον τύπο της κοινωνίας στην οποία ζούμε και αποκαλύπτει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Η Το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί μια μέθοδο μέσα από την οποία μπορεί το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί έναν τρόπο και ένα μέσο επικοινωνίας για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, αφού μέσα από αυτό οι μαθητές αφηγούνται κατά κάποιο τρόπο τις δικές τους ιστορίες. Το παιδικό ιχνογράφημα παρέχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μια αφόρμηση ακόμη και για διαπροσωπικούς διαλόγους με τους μαθητές, οι οποίοι προσπαθούν να εξηγήσουν τη ζωγραφιά τους ή την μικρή τους ιστορία που έχουν αποτυπώσει μέσα από μια ελεύθερη ζωγραφιά.

Έτσι, θεωρείται ότι μέσα από αυτό μπορούν να ανοίξουν δρόμοι για τη διερεύνηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων, των γνώσεων, αλλά και των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και των βιωμάτων των παιδιών και εφήβων. Σύμφωνα με τον Piaget, το ιχνογράφημα αποτελεί μία από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας, γι' αυτό και πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στη νοητική εικόνα. Η κατανόηση των παιδικών ιχνογραφημάτων προϋποθέτει τη διερεύνηση όχι μόνο του αποτελέσματος (σκίτσου), αλλά και της διαδικασίας της ιχνογραφίας και του τρόπου «ερμηνείας» του ορατού κόσμου από την παιδική αντίληψη, καθώς και της δεξιότητας μετατροπής των νοερών εικόνων σε ζωγραφικές εικόνες.

Για τη διερεύνηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέγεται η συλλογή «Αισώπειοι Μύθοι» από τις εκδόσεις Ζήτηρος, σε μετάφραση του Θεόδωρου Γ. Μαυρόπουλου. Πιο συγκεκριμένα μελετώνται τα επιμύθια και το νόημα κάθε μύθου και ειδικότερα οι αξίες που αυτά προβάλλουν. Από τους μύθους επιλέγονται « Κολοιός και Γλαυξ,» και « Χελώνη και Αετός,

Η επιλογή των συγκεκριμένων μύθων αποτελεί εισήγηση της νηπιαγωγού βασιζόμενη στα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις των παιδιών και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση περιεχομένου συγκεκριμένης συλλογής αισώπειων μύθων φαίνεται πως είναι δυνατόν οι μύθοι να μεταδώσουν νοήματα και αξίες της σύγχρονης κοινωνίας, όπως η διαφορετικότητα. Αυτό εξαρτάται από την ερμηνεία που δίνει ο κάθε ερευνητής, αλλά και από τους στόχους τους οποίους έχει θέσει. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία από την Γουργιώτου, μόνο το γεγονός ότι οι μύθοι και γενικότερα οι φανταστικές ιστορίες μιλούν για το «άλλο», ασχολούνται με τους «άλλους», είναι ένας «αλλιώτικος τρόπος» να λέγονται διάφορα «αλλιώτικα πράγματα». Οι νηπιαγωγοί μπορούν να κρίνουν αν πρέπει και πώς να χρησιμοποιούν μύθους από την ΕΜ στην καθημερινή τους επαφή με τα νήπια προκειμένου να κατανοήσουν τα τελευταία την έννοια της ετερότητας και την αποδοχή του διαφορετικού.

Η συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης με τον παραδοσιακό τρόπο, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις είναι μικρή. Παρά την εκφραστικότητα της νηπιαγωγού και την αλλαγή ύφους δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αλλά και ούτε ανάμεσα στα παιδιά. Επικρατεί φασαρία, έλλειψη ενδιαφέροντος και αυτό φαίνεται από το ύφος του προσώπου τους. Ξαπλώνουν και παραπονιούνται πως δεν βλέπουν καλά, ενώ ταυτόχρονα ενοχλούν το διπλανό τους. Οι παρατηρήσεις που κάνουν αφορούν σε εξωτερικά γνωρίσματα των ζώων και όχι στις πράξεις των ζώων.

Η εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει την διδασκαλία της, χρησιμοποιεί την ψηφιακή αφήγηση. Ο συνδυασμός μεταξύ της παραδοσιακής μορφής αφήγησης μιας ιστορίας και της χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού θεωρείται μια ιδιαίτερα σημαντική καινοτομία στον 21ο αιώνα όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία. Το ενδιαφέρον τους τονώνεται και η ίδια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου τροφοδοτεί την σκέψη τους γύρω από το θέμα που διαπραγματεύεται (διαφορετικότητα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμμετοχή παιδιού που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν έχει εκφραστεί καθόλου. Η ενίσχυση της αφήγησης με εικόνα και ήχο φαίνεται πως βοηθά τους πιο μέτριους και ίσως συνεσταλμένους μαθητές. Η εισαγωγή της εικόνας, των γραφικών, των βίντεο και της μουσικής μεταφέρει τον ακροατή σε ένα άλλο περιβάλλον, που τον κάνει να αισθάνεται ότι είναι ενεργό μέλος της αφήγησης. Για πρώτη φορά ακούγονται οι λέξεις ξένος (με αρνητική σημασία) και φίλος και αυτό μόνο από ένα παιδί. Επίσης γίνεται αναφορά στην ομορφιά και την εξυπνάδα.

Βασικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το παιδικό ιχνογράφημα το οποίο επιδιώκει να ανιχνεύσει τις απόψεις των παιδιών στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, στο σεβασμό των μοναδικών, ατομικών χαρακτηριστικών. Η κατανόηση των παιδικών ιχνογραφημάτων προϋποθέτει τη διερεύνηση όχι μόνο του αποτελέσματος (σκίτσου), αλλά και της διαδικασίας της ιχνογραφίας και του τρόπου «ερμηνείας» του ορατού κόσμου από την παιδική αντίληψη, καθώς και της δεξιότητας μετατροπής των νοερών εικόνων σε ζωγραφικές εικόνες όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία από τον Λοϊζο.

Μετά την αφήγηση με τον παραδοσιακό τρόπο η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να ζωγραφίσουν ότι τους άρεσε από την ιστορία. Το ενδιαφέρον υποτονικό και η συμμετοχή μικρή. Γενικότερα από την αρχή της χρονιάς η γωνιά της ζωγραφικής δεν φαίνεται να είναι και πολύ δημοφιλής. Οι επιλογές των παιδιών περιορίζονται στους χονδρούς μαρκαδόρους και τα αποτελέσματα δείχνουν πως ζωγραφίζουν τελικά μόνο λίγα από τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής υπάρχει μικρή αλληλεπίδραση, διάλογος αλλά και γκρίνια όπως δείχνουν τα αποτελέσματα (με κούνησε, μου πήρε τον μαρκαδόρο, σκίστηκε το χαρτί). Ακούγεται για πρώτη φορά η λέξη «άλλη».

Με την είσοδο των νέων τεχνολογιών, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, το κλίμα της σχολικής τάξης δείχνει να αλλάζει. Στην σχολική αίθουσα επικρατεί κλίμα ενθουσιασμού και αυτό προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας. Η βιβλιογραφία αναφέρει πως η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική καθημερινότητα αποτελεί πλέον γεγονός για τη δημιουργία ενός μαθήματος που μπορεί να οδηγήσει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό και την παροχή κινήτρων τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην ποιοτικότερη διδασκαλία και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Το Revelation Natural Art που χρησιμοποιείται στην εργασία αποτελεί ένα απλό και περιεκτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να ζωντανέψει το μάθημα μέσα από αρχεία και σχέδια εικόνων, κινουμένων σχεδίων, βίντεο και φωτογραφικό υλικό σχετικό με το θέμα που πρόκειται να συζητηθεί

μέσα στην σχολική αίθουσα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως παρά την αρχικό δισταγμό το πρόγραμμα ενθουσίασε τα παιδιά και έγινε ευκολότερη η έκφραση στάσεων και αντιλήψεων. Πειραματίζονται με υλικά, χρησιμοποιούν τις έτοιμες στάμπες, αναπτύσσουν προφορικό λόγο. Φαίνεται ότι η χρήση των πολυμέσων βοήθησε τους μαθητές να ακούσουν με προσοχή και ως αποτέλεσμα της ακρόασης να εμπλουτίσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, καθώς απομνημονεύουν και αναπαράγουν φράσεις από την ψηφιακή αφήγηση. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την παραπάνω πρόταση, αφού σύμφωνα με αυτήν παρατηρείται αλληλεπίδραση στην ομιλία, στη γραφή, στην ακρόαση με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η χρήση της γλώσσας.

Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων βοηθούν ο ένας τον άλλο, συνεργάζονται, συναποφασίζουν. Ακούγονται πιο συχνά λέξεις όπως: εαυτός, άλλος, ίδιος, διαφορετικός και αυτό αποτυπώνεται και στην ζωγραφική τους.

Η εποικοδομητική θεωρία βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι έντονη, αφού οι μαθητές συζητούσαν και έπαιρναν αποφάσεις όλοι μαζί. Δημιουργούν τη δική τους ψηφιακή πινακοθήκη και βάζουν όλοι την προσωπική τους πινελιά στη δημιουργία της, ακόμα και όσοι δεν έχουν ακόμα ζωγραφίσει κάτι. Καμαρώνουν για την ομαδική εργασία τους και ανυπομονούν να δημιουργήσουν και άλλες ζωγραφιές από άλλα παραμύθια.

Η διδασκαλία της δημιουργίας παιδικής ζωγραφιάς με ΤΠΕ φαίνεται να προσελκύει και μαθητές, που θεωρούν ότι δεν έχουν καλλιτεχνικό ταλέντο και εμφανίζουν κατά συνέπεια αρνητισμό και μικρό ενδιαφέρον για τις εικαστικές τέχνες. Στην καινοτόμα αυτή παρέμβαση δείχνει ενδιαφέρον αρχικά μεγαλύτερος αριθμός παιδιών. Ο ένας υπολογιστής του σχολείου δεν είναι αρκετός, οπότε κρίνεται απαραίτητο να προστεθεί και ένας ακόμη φορητός, που ανήκει στην νηπιαγωγό.

. Μέσα από τις ζωγραφιές τους αβίαστα καταθέτουν τις απόψεις τους και τις αντιλήψεις τους για θέματα του σύγχρονου κόσμου, όπως η διαφορετικότητα και ο σεβασμός των ατομικών χαρακτηριστικών.

Εν κατακλείδι προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, διασκεδαστικό, ελκυστικό και ενδιαφέροντα, ώστε οι μαθητές να δημιουργούν αβίαστα και να εκφράζονται με μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της μάθησης. Στην προσπάθειά του αυτή απαιτείται ένα νηπιαγωγείο εξοπλισμένο τεχνολογικά και όχι ένας υπολογιστής σε μια γωνιά της τάξης που χρησιμοποιείται που και που. Είναι γεγονός πως πολύς χρόνος αλλά και χρήματα ξοδεύονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ, αλλά οι εκπαιδευτικοί μάλλον δε νιώθουν έτοιμοι να τολμήσουν καινοτόμες παρεμβάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ασκούνη, Νέλλη .Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ,2003.

Βεργέτη, Μαρία. «Θεσμός». Στο Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη,2015.

Βρυνιώτη Π. Καλλιότη, Κυρίδης Γ. Αργύρης, Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου Ειρήνη, και Χρυσαφίδης Κώστας, Οδηγός γονέα (Αθήνα: Πατάκης, 2008), 10. Πρόσβαση 17/02/2020,http://www.pischools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_gonea.pdf

- Γουργιώτου, Ευθυμία. « Η μυθολογία και η θέση της στο πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2004. Διαθέσιμο, Βιβλιογραφία 20-10-2018. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15643>.
- Dowden, Ken. The uses of Greek mythology. Routledge, 2002.
- Europe conselho "Council Conclusions of 11 May 2010 on Competences Supporting Lifelong Learning and the “new skills for new jobs” Initiative." Official Journal of the European <https://eur-lex.europa.eu>.
- European Commission. "Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers." Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts (2009), 35, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/eccec-report-pdf>.
- Ηλιού, Ηλίας και Ευάγγελος Παπανούτσος, επιμ. Αριστοτέλης, Ρητορική Α΄ τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Δαίδαλος, 2001.
- ΥΠΕΠΘ. «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών». ΥΠΕΠΘ, 2003.
- Urban, Mathias, "Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice." European Journal of Education 47, no. 4 (2012): 508526. Πρόσβαση 7/1/2020, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12011#accessDenialLayout>.
- ΦΕΚ(1566/1985 Α΄167).
- Χωρεάνθη, Ελένη. “Η διαχρονική λειτουργία των αισώπειων μύθων”. 1987, Αφιέρωμα, no35. <https://diavazo.gr/periodiko/%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-167>.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

**Γεώργιος Φιλίππιδης, Ε.Ε.Π. ΠΕ30 Κοινωνικός Λειτουργός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Δράμας,
Διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.**

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση εφαρμόζονται αρκετές σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς, την εκμάθηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργικότητας παιδιών με αναπηρίες. Μία από τις σύγχρονες αυτές μεθόδους είναι και η μουσικοθεραπεία. Στην εισήγηση που ακολουθεί θα δούμε μέσα από μία συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, πως το θεωρητικό μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους κοινωνικής εργασίας, με βασικό εργαλείο τη μουσική, συνέβαλλε στην κοινωνικοποίηση, οριοθέτηση και βελτίωση της συμπεριφοράς ενός παιδιού με νοητική υστέρηση.

Εισαγωγή

Ο όρος «μελέτη περίπτωσης» έχει αφετηρία την ψυχιατρική κοινωνική εργασία, η οποία αποτέλεσε τον προάγγελο της κλινικής κοινωνικής εργασίας (Καλλινικάκη, 2010). Πρόκειται για ερευνητική μέθοδο που επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου, η οποία βασίζεται στην προσωπική/εμπειρική προσέγγιση του εκάστοτε ερευνητή. Οι μελέτες περίπτωσης έχουν την ιδιαιτερότητα ότι η καθεμία είναι ξεχωριστή και τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να γενικευτούν (Robson, 2002), διότι πρόκειται για εμπειρική έρευνα, η οποία ασχολείται με ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, όπου τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ιδιαίτερα ορατά (Yin, 1994).

Οι μελέτες περίπτωσης μπορεί να αφορούν μία μεμονωμένη μονάδα (άτομο) ή πολλαπλές μονάδες ανάλυσης, οι οποίες δεν αρθρώνονται μόνο από άτομα, αλλά και από οικογένειες, μικρές ή μεγάλες ομάδες ή κοινότητες. Περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί και ένας οργανισμός, ένας δήμος, μία μη κυβερνητική οργάνωση, μία γειτονιά, ένα πρόγραμμα ένταξης στην απασχόληση, «μπορεί να είναι οτιδήποτε» (Καλλινικάκη, 2010).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μέθοδο διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της κοινωνικής και της κοινοτικής εργασίας, ενώ μεγάλη η συνεισφορά της και στο πεδίο της ψυχανάλυσης και των ψυχοδυναμικών προσεγγίσεων στην κλινική κοινωνική εργασία και τη συμβουλευτική. Η ευρεία εφαρμογή των μελετών περίπτωσης συνδέεται με το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψη και συνεκτιμούν στοιχεία, που αφορούν σε κάθε περίπτωση και που προέρχονται από ποικίλες και χωρίς περιορισμό πηγές (Creswell, 1998), χωρίς να αποκλείεται καμία μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Cheethman, 1997), ενώ επιτρέπουν την «εις βάθος εξέταση γεγονότων, σχέσεων και βιωμάτων στο πραγματικό πλαίσιο ζωής» (Denscombe, 2003) και μπορούν να αποδώσουν ισχυρές ενδείξεις, αν όχι αποδείξεις, σχετικά με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων (Fortune&Reid, 1999).

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να εννοηθεί ως μια σχεδιασμένη διαδικασία αλληλεπίδρασης και θεραπευτικής παρέμβασης που προωθεί την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, η οποία στηρίζεται στην αξιολόγηση και εκτίμηση των ειδικών αναγκών των εξυπηρετούμενων κατά την οποία η μουσική ή εμπειρίες που έχουν ως βάση τη μουσική (π.χ., τραγούδι, παίξιμο μουσικών οργάνων, κίνηση ή άκουσμα-αντιληπτική πρόσληψη μουσικής, μουσική δημιουργία ή συζήτηση για το τραγούδι ή τη μουσική) χρησιμοποιούνται με σκοπό την επίτευξη θετικών αλλαγών στη συμπεριφορά του ατόμου, στις δεξιότητες, στις σκέψεις και στα συναισθήματά του (Peters 2000).

Η μουσική είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη τέχνη και για τον λόγο αυτό επιτρέπει την εφαρμογή και την προσαρμογή της σε πολλές περιπτώσεις ατόμων με αναπηρίες, ενώ θεωρείται κατάλληλη για παρεμβάσεις σε προβλήματα συμπεριφοράς ατόμων με νοητική υστέρηση (Trevarthen&Malloch,

2000). Οι D.Hargreaves και A. North (1999) στον πυρήνα της μουσικής τοποθετούν την κοινωνική της διάσταση, ενώ υπογραμμίζουν τις κύριες κοινωνικές λειτουργίες και επιδράσεις της στη διαχείριση θεμάτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή της μουσικοθεραπείας στο πλαίσιο της ομάδας διαφοροποιείται από την ατομική στο επίπεδο της μεθοδολογίας, όσον αφορά τις τεχνικές, τις μεθόδους, τη θεωρητική προσέγγιση ή το θεραπευτικό μοντέλο (Τσέργας, 2014). Με την πάροδο του χρόνου έχουν διαμορφωθεί ποικίλες μέθοδοι εφαρμογής της μουσικοθεραπείας, ωστόσο επειδή υπήρξε περιορισμός όσων αφορά τα τεχνικά μέσα, επιλέχθηκαν κατά κύριο λόγο οι εξής :

- Μουσικοθεραπεία μέσω δραστηριοτήτων (activity music therapy). Η μεθοδολογική αυτή μορφή μουσικοθεραπείας περιστρέφεται γύρω από τη διεξαγωγή μουσικών παιχνιδιών και ασκήσεων, τα οποία συχνά έχουν κατά βάση αλληλεπιδραστική-επικοινωνιακή υφή.
- Μουσικοκινητική έκφραση- σωματική έκφραση και μουσική. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου , η ομάδα προβαίνει σε κινητική σωματική έκφραση, επιδίδεται σε κινητικά παιχνίδια και δραστηριότητες οι οποίες στηρίζονται στη μουσική που ακούει ή παράγει ταυτόχρονα η ομάδα. Οι εξυπηρετούμενοι συμμετέχουν σε δομημένες, αυτοσχέδιες μη δομημένες δραστηριότητες και ασκήσεις δημιουργικής κίνησης ακολουθώντας τον ρυθμό (Cassidy&Cassidy, 2006).
- Η χαλάρωση. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, οι εξυπηρετούμενοι ξαπλώνουν και υποβάλλονται σε συστηματική χαλάρωση. Ακούν ειδικά επιλεγμένη μουσική για χαλάρωση, η οποία διαρκεί μέχρι 30 λεπτά. Η μουσική λειτουργεί ως ερέθισμα που οδηγεί στη βίωση θετικών συναισθημάτων, τα οποία διευκολύνουν τη σωματική χαλάρωση. Με τη μέθοδο αυτή, ο ωφελούμενος αποκτά δεξιότητες ελέγχου της έντασης και του άγχους, ενώ μαθαίνει να ηρεμεί (Grocke&Wigram, 2007).

Η Επικεντρωμένη σε Στόχους Κοινωνική Εργασία

Η επικεντρωμένη σε στόχους κοινωνική εργασία προέρχεται από την κοινωνική εργασία με άτομα κατά το ψυχοδυναμικό μοντέλο. Είναι ένα μοντέλο βραχείας διάρκειας, όπου δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση και την ισότιμη συμμετοχική σχέση μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και εξυπηρετούμενου. Σε αντίθεση με το ψυχοδυναμικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στη διερεύνηση της προσωπικότητας, η προσέγγιση αυτή εστιάζει στα προβλήματα-στόχους, όπως τα αντιλαμβάνεται και τα προσδιορίζει το ίδιο το άτομο (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011). Σύμφωνα με τον Payne (2000), «αναπτύχθηκε εξ ολοκλήρου μέσα στον χώρο της κοινωνικής εργασίας» και έχει αποδειχθεί κατάλληλο για τη θεραπευτική εργασία με άτομα και οικογένειες που προσέρχονται στον κοινωνικό λειτουργό οικειοθελώς και με σχετικό αίτημα (Reid&Epstein, 1972). Πρόκειται για μια δομημένη παρέμβαση με βραχύχρονο χαρακτήρα και εστίαση στον στόχο, ο οποίος ορίζεται από κοινού από το άτομο και τον επαγγελματία.

Ως προσέγγιση αναδεικνύεται αποτελεσματική σε όλα τα πεδία παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας (κοινωνική πρόνοια, παιδική προστασία, υγεία, ψυχική υγεία, εκπαίδευση, παραβατικότητα κ.ά.) και για όλους τους αποδέκτες (άτομο, οικογένεια, ομάδα), ενώ η εστιασμένη μορφή της αφορά «την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στη ζωή (problems in living), όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, τα προβλήματα με επίσημους οργανισμούς, τα

προβλήματα σε κοινωνικές μεταβάσεις, οι συναισθηματικές αντιδράσεις, κ.α.». Λόγω της περιορισμένης διάρκειάς της, το μοντέλο αυτό όχι μόνο συμβάλλει στην αύξηση της κινητοποίησης των αποδεκτών για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δεξιοτήτων και του θεραπευτικού πλαισίου αλλά και στην εξοικονόμηση των πόρων των οργανισμών, ενώ παράλληλα οι κοινωνικοί λειτουργοί διευκολύνονται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής τους (Καλλινικάκη, 2011).

Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τις εξής τέσσερις διαδοχικές επικαλυπτόμενες φάσεις:

1. **Έναρξη**, παραπομπή ατόμου από οργάνωση ή προσέλευση με δική του πρωτοβουλία
2. **Σχεδιασμός**, προσδιορισμός των προβλημάτων/στόχων
3. **Εφαρμογή σχεδιασμού**
4. **Περάτωση**

Λόγω της συνεχούς διεργασίας συγκέντρωσης πληροφοριών, τύπων συμπεριφοράς, συναισθημάτων, επικοινωνίας και δράσεων, συχνά στην πράξη οι φάσεις αυτές δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους με ξεκάθαρα όρια, οφείλουμε ωστόσο να είμαστε όσο το δυνατόν πιο πιστοί στις γενικές κατευθύνσεις που αναφέρονται στη διεργασία της μεθόδου (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, έχοντας ως κατευθυντήριο γνώμονα το μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους κοινωνικής εργασίας, αξιοποιήθηκε, ως εργαλείο, για την περάτωση των στόχων, η μουσική.

Μελέτη Περίπτωσης του Π. – Εφαρμογή Παρέμβασης

Σύντομο Κοινωνικό Ιστορικό :

Ο Π. είναι μαθητής 15 ετών, ο οποίος έχει διαγνωσθεί με μέτρια νοητική υστέρηση, με Δ.Ν. 50 και σημάδια αυτισμού. Ο Π. φοιτά σε Ε.Ε.Ε.Κ. και έχει ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα λειτουργικός και αυτοεξυπηρετείται σε ικανοποιητικό βαθμό. Πρόκειται για ένα συνεσταλμένο και ευαίσθητο μαθητή, γεγονός που τον καθιστά συνεργατικό στην όποια εντολή/οδηγία του δίνεται. Το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι η δυσκολία που έχει να συμμετέχει σε ομάδες, να προσαρμόζεται και γενικά να κοινωνικοποιείται. Επίσης έχει δυσκολία στην οριοθέτηση και την υπακοή σε κανόνες. Συμμετέχει με δυσκολία σε εξωσχολικές δραστηριότητες του συλλόγου για παιδιά με αναπηρίες που είναι μέλος, αλλά και όταν συμμετέχει δεν είναι γνωστό κατά πόσο η συμμετοχή αυτή του δίνει ικανοποίηση και είναι απόρροια προσωπικής του επιλογής, καθώς οι γονείς αναφέρουν συχνά άρνηση να πάει στο σύλλογο, εκνευρισμό και θυμό. Αίτημα των γονέων είναι να γίνει παρέμβαση από επαγγελματία κοινωνικό λειτουργό που εργάζεται στο σύλλογο που πηγαίνει ο Π., ώστε να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του αυτή, να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες πιο εύκολα και γενικά να κοινωνικοποιηθεί περισσότερο.

Έναρξη:

Το άτομο κατά τη διάρκεια της έναρξης, προσέρχεται είτε με δική του πρωτοβουλία στην οργάνωση, είτε παραπέμπεται από ιδιώτη ή κάποια άλλη οργάνωση. Στην περίπτωση μας ο Π. προσήλθε με πρωτοβουλία των γονέων του, είναι εγγεγραμμένος στο σύλλογο παιδιών με αναπηρίες τα τελευταία δύο χρόνια, οπότε και είναι ενήμερος σχετικά με το πρόγραμμα λειτουργίας, τις υπηρεσίες και τις παροχές του συλλόγου.

Η πρώτη συνάντηση, λόγω του ότι ο Π. είναι αρκετά συνεσταλμένος χαρακτήρας, διήρκεσε ελάχιστα λεπτά και επρόκειτο για μια τυπική γνωριμία, συνοδευόμενη από ερωτήσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τον ελεύθερο χρόνο του, έτσι ώστε να επιτευχθεί μία φυσική ροή στη συζήτηση. Για τη δημιουργία ενός κλίματος άνεσης και σχετικής οικειότητας, χρειάστηκαν περίπου 2-3 εβδομάδες, χρόνος απαραίτητος για τη συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών, αλλά και για τον σαφή προσδιορισμό των στόχων της παρέμβασης.

Σχεδιασμός :

Σύμφωνα με την επικεντρωμένη σε στόχους κοινωνική εργασία θεωρείται ότι τα άτομα/συστήματα μπορούν γενικώς να περιγράφουν τα προβλήματά τους και να τα επεξεργάζονται. Το πρόβλημα παρουσιάζεται με σαφήνεια αφού έχει μελετηθεί από κοινού από τον κοινωνικό λειτουργό και το άτομο σε μία συμμετοχική διαδικασία (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Βασιζόμενοι στην αξία της εξατομίκευσης και της μοναδικότητας της κάθε περίπτωσης και δεδομένου ότι τα μοντέλα παρέμβασης δεν αποτελούν ιατρικές συνταγές τις οποίες κατά γράμμα ακολουθούμε, κρίθηκε προτιμότερο να αποφευχθεί μία ατομική συνεδρία με τον Π. στην οποία θα αναλύονταν η παρέμβαση που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί και τα στάδια που θα ακολουθούσαν, σε πρώτο στάδιο γιατί δεν γνωρίζουμε (λόγω του δείκτη νοημοσύνης του) κατά πόσο θα αντιλαμβάνονταν εξ ολοκλήρου το παραπάνω σχέδιο και αν αυτό συνέβαινε, κάτι τέτοιο μόνο άγχος και αμηχανία θα προκαλούσε στον ίδιο. Λόγω του ευαίσθητου χαρακτήρα του, θα επηρεάζονταν η συμπεριφορά του, θα λειτουργούσε μηχανικά και θα εκτελούσε τυπικά την όποια δραστηριότητα, νιώθοντας ότι βρίσκεται “υπό μελέτη”, με αποτέλεσμα η παρέμβαση να θεωρηθεί άσκοπη.

Ύστερα από μία διεξοδική μελέτη, αρκετών εβδομάδων παρατήρησης και αλληλεπίδρασης με τον Π., και σε συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό του συλλόγου παρατηρήθηκε πως ο Π. παρουσιάζει προβλήματα κοινωνικοποίησης λόγω του εσωστρεφή χαρακτήρα του. Συχνά τα άτομα που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ή να καλλιεργήσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και επαφές με άλλα άτομα. Μουσικοθεραπευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν κίνηση και ρυθμικές δραστηριότητες διαμορφώνουν το κατάλληλο περιβάλλον για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η ευχαρίστηση που απορρέει από τις μουσικές δραστηριότητες ενισχύει σημαντικά τη συμμετοχή, τραβάει την προσοχή των συμμετεχόντων και βοηθά τη συνεργασία (Μακρής & Μακρή, 2003).

Η παρέμβασή μας διήρκεσε σχεδόν 1,5 μήνα κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες διάρκειας 1-1:30 ώρας, ενώ το μεγαλύτερο μέρος καλύφθηκε από πρόβες για την προετοιμασία μιας μουσικό-θεατρικής παράστασης, εκ των οποίων θα αναλυθούν οι σημαντικότερες στιγμές.

Εφαρμογή Σχεδιασμού :

Η εφαρμογή του σχεδιασμού αναφέρεται στην επίλυση του προβλήματος-στόχου που έχει προσδιοριστεί στο προηγούμενο στάδιο. Εάν οι στόχοι προς επίλυση έχουν προσδιοριστεί σωστά και σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες του ενδιαφερόμενου, οι πιθανότητες για την επίλυσή τους είναι αυξημένες. Ο κοινωνικός λειτουργός υποβοηθά το άτομο να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους

πόρους, ενώ η εκτίμηση αποτελεί συνεχιζόμενη διαδικασία καθ’ όλη τη διάρκεια της παρακολούθησης (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2011).

Δραστηριότητα 1η:

Κατά τη διάρκεια αυτής, στο τέλος της ημέρας, αποφασίστηκε σε συνεργασία με τον γυμναστή του συλλόγου και στα πλαίσια μιας δεκαμελούς ομάδας να αναπαραχθεί μουσική αρεσκείας των ωφελούμενων και ο καθένας τους να αυτοσχεδιάσει χορευτικά. Ο Π. για αρκετή ώρα προτιμούσε να μην συμμετέχει, αν και φαινόταν να απολαμβάνει την όλη διαδικασία, χρειάστηκε μια μικρή ενθάρρυνση από τον κοινωνικό λειτουργό πιάνοντάς τον και οδηγώντας τον προς τα υπόλοιπα μέλη όπου και χόρεψαν λίγα λεπτά όλοι μαζί και εν συνεχεία αφέθηκε προκειμένου να αναμειχθεί με την υπόλοιπη χορευτική ομάδα.

Δραστηριότητα 2η:

Αυτή τη φορά επιλέχθηκε ένα διαδραστικό παιχνίδι, πάλι στα πλαίσια ομάδας και σε συνεργασία με την λογοθεραπεύτρια του συλλόγου, κατά το οποίο ακουγόντουσαν μία σειρά από ήχους της φύσης και της καθημερινότητας. Στο τραπέζι ήταν τοποθετημένες εικόνες αντίστοιχες των παραπάνω καταστάσεων και φαινομένων. Οι παίκτες είχαν στη διάθεσή τους από ένα πιόνι το οποίο και τοποθετούσαν στην καρτέλα που ταίριαζε με τον ήχο που άκουγαν κάθε φορά και στη συνέχεια ονομάτιζαν κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που απεικονίζονταν. Λόγω της καλής λειτουργικότητάς του ο Π. δεν φάνηκε να δυσκολεύεται και με μεγάλη ευχαρίστηση συμμετείχε στο παιχνίδι, χωρίς να προβληματίζεται ιδιαίτερα από το εξωτερικό περιβάλλον, αφού τον είχε συνεπάρει η κατάκτηση του στόχου.

Δραστηριότητα 3η:

Εδώ επιλέχθηκε ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης. Στο τέλος μιας κουραστικής ημέρας, μια ομάδα τεσσάρων ατόμων μεταφέρθηκε στο χώρο του γυμναστηρίου. Το κάθε παιδί διάλεξε από ένα στρώμα και όταν όλοι τους είχαν ξαπλώσει επιλέχθηκε χαλαρωτική μουσική τύπου εγκεφαλικών κυμάτων θήτα (κύματα τα οποία εκπέμπει ο εγκέφαλος μας στο πρώτο στάδιο της ονειρικής φάσης ,σε κατάσταση βαθιάς χαλάρωσης), με σκοπό την αποβολή κάθε έντασης και άγχους που προκλήθηκε κατά τη διάρκεια της ημέρας. Ο Π. φαινόταν αρχικά αρκετά ανήσυχος και αδυνατούσε να χαλαρώσει, αφού διαρκώς κοιτούσε τα υπόλοιπα μέλη, ανησυχώντας εάν αυτό ήταν που έπρεπε να κάνει και αν το κάνει σωστά. Ωστόσο με την υποστήριξη του κοινωνικού λειτουργού ο Π. κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και να χαλαρώσει αρκετά, ακολουθώντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Το σημαντικότερο ήταν ότι μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Π. κατάφερε να οριοθετηθεί και να υπακούσει μετά από πολύ καιρό στους κανόνες της ομάδας.

Δραστηριότητα 4η:

Σε συνεργασία με την λογοθεραπεύτρια και τον μουσικό, σε ομάδα 8 ατόμων, οι ωφελούμενοι έπαιξαν ένα παιχνίδι τύπου “μουσικές καρέκλες”, αλλά με σκουφάκια. Γινόταν δηλαδή ένας συνεχής κύκλος γύρω από αυτά με τη συνοδεία μουσικής και κάθε φορά που αυτή σταματούσε τα παιδιά έπαιρναν από ένα σκουφάκι, όποιος δεν προλάβει να βγάλει από το παιχνίδι. Ο Π. συμμετείχε με χαρά σε αυτή την δραστηριότητα, φάνηκε να απολαμβάνει τη μουσική και το παιχνίδι, ενώ συμμετείχε χωρίς ιδιαίτερη παρότρυνση. Μάλιστα κατάφερνε κάθε φορά να είναι από τους τελευταίους παίκτες που έβγαιναν από το παιχνίδι, ενώ δεν θύμωνε όταν έχανε.

Δραστηριότητα 5η:

Όπως προαναφέρθηκε στο Σύλλογο οργανώθηκε μια μουσικοθεατρική παράσταση. Στα πλαίσια της παράστασης αυτής δόθηκε έμφαση σε ένα μουσικό κομμάτι το οποίο οι ωφελούμενοι ανέλαβαν να τραγουδήσουν και να συνοδεύσουν με νοηματική. Ο Π. φάνηκε να το διασκεδάζει αρκετά, αποστήθισε σχετικά γρήγορα τα λόγια του τραγουδιού και τις κινήσεις που απαιτούνταν για τη νοηματική και κατάφερε να τοποθετηθεί στην πρώτη σειρά των ατόμων που συμμετείχαν στο δρώμενο. Στην αρχή φαινόταν λίγο αμήχανος, ωστόσο με τη βοήθεια και υποστήριξη του κοινωνικού λειτουργού, αλλά και με τους ήχους της μουσικής, γρήγορα προσαρμόστηκε. Μέχρι τη στιγμή της παράστασης ο Π. ήταν αρκετά έτοιμος και μπορούσε να σταθεί μόνος του στη σκηνή, μη έχοντας ανάγκη τη βοήθεια του κοινωνικού λειτουργού.

Περάτωση :

Ο σχεδιασμός για περάτωση σχεδιάζεται από την αρχή της παρέμβασης. Ο έγκαιρος σχεδιασμός της περάτωσης προλαβαίνει την εξάρτηση του ατόμου από τον κοινωνικό λειτουργό, ενώ παράλληλα ελέγχει την τάση που έχει ο επαγγελματίας ορισμένες φορές για συναισθηματική επένδυση στο άτομο. Κατά την τελευταία συνάντηση/δραστηριότητα επαναλαμβάνονται συνοπτικά τα οφέλη της συνεργασίας επισημαίνοντας περιοχές επιτυχίας ή αποτυχίας και το κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι τεθέντες στόχοι (Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2011).

Ύστερα από την ολοκλήρωση της εφαρμογής του σχεδίου ο κοινωνικός λειτουργός ενημέρωσε το οικογενειακό περιβάλλον του Π. για την πορεία και την εξέλιξή του, ενώ παρότρυνε για τη συνέχιση δραστηριοτήτων με βάση τη μουσική, καθώς φάνηκε ότι η μουσική κινητοποιεί τον Π. και υπάρχουν προοπτικές και δυνατότητες περαιτέρω εξέλιξης. Δεδομένου της ιδιαιτερότητας της περίπτωσης δεν κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί κάποιου είδους τελικής συνάντησης με τον Π., όπως υποστηρίζει η θεωρία. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης τα όρια ήταν ξεκάθαρα, δεν υπήρξε κάποιου είδους εξάρτησης του Π. από τον κοινωνικό λειτουργό και ο στόχος της κοινωνικοποίησής του με σαφή όρια και εκμάθηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων επετεύχθη σε σημαντικό βαθμό. Σε αυτό βοήθησε πολύ η μουσική, η οποία φάνηκε να είναι ένας πολύ θετικός ενισχυτής για την τροποποίηση της συμπεριφορά του Π.

Συμπεράσματα

Πολλά στοιχεία της μουσικής είναι έμφυτα και χαρακτηρίζουν ή προσιδιάζουν σε ζωτικές σωματικές λειτουργίες και εμπειρίες του ανθρώπου, π.χ. τον ρυθμό της καρδιάς, την αναπνοή, τον τόνο της φωνής, το ίδιο το σώμα αποτελεί μια μορφή μουσικού οργάνου. Η μουσική είναι μέσο κοινωνικοποίησης, αυτοέκφρασης, διαμόρφωσης σχέσεων, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ατόμων, σε βαθμό που αυτά καθαυτά τα άτομα να θεωρούνται μουσικά όντα (Darnley-Smith&Patey, 2003). Παρέχει πολυσυναισθησιακά ερεθίσματα τα οποία προσελκύουν την προσοχή και κινητοποιούν τις αντιληπτικές λειτουργίες, αποτελεί δε μια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας η οποία ως εμπειρία συγκροτείται και συντίθεται από οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά στοιχεία (Peters ,2000).

Τα τελευταία χρόνια η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης, προσαρμοστικότητας, αλλά και προβληματικής συμπεριφοράς. Η μουσική βοηθάει τα άτομα με νοητική υστέρηση να ηρεμούν, να οριοθετούνται και να επικοινωνούν καλύτερα με το περιβάλλον τους. Αυτό ακριβώς είδαμε και στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, όπου με δραστηριότητες που είχαν ως βάση τη μουσική ο Π. κατάφερε να βελτιώσει βασικές κοινωνικές του δεξιότητες, να αυξήσει την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, αλλά και να τροποποιήσει την προβληματική του συμπεριφορά.

Στόχος της παρέμβασης που έγινε με βάση το μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους κοινωνικής εργασίας, ήταν μέσω της μουσικοθεραπείας και της ομαδικής εργασίας να έλθει ο Π. σε προσωπική αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου, αναπτύσσοντας τεχνικές επικοινωνίας, συναισθηματικής έκφρασης, τήρησης κανόνων, μέσω την προσωπικής ενθάρρυνσης του ίδιου για συμμετοχή σε ομάδες μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων.

Η έντονη επιρροή της μουσικής, αλλά και η αγάπη ενός ατόμου με νοητική υστέρηση προς αυτήν, ήταν έκδηλη από την αρχική φάση της παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία. Η μουσικοθεραπεία αποδείχθηκε ένας σημαντικός σύμμαχος και ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Η μουσική έδωσε χρώμα στην κάθε δραστηριότητα που είδαμε παραπάνω, δημιουργώντας ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα και εξασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας μέσα σε πλαίσια και κανόνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική :

- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ., (2011). Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας-Μοντέλα παρέμβασης, Β' έκδοση, Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ., (2011). Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας, Δ' έκδοση, Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ., (2010). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας, Β' έκδοση, Αθήνα: Τόπος.
- Μακρής, Ι. & Μακρή, Δ., (2003). Εισαγωγή στην μουσικοθεραπεία, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσέργας, Ν., (2014). Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της τέχνης, Αθήνα: Τόπος.
- Payne, Μ., (2000). Σύγχρονη Θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας, Επιμέλεια Θεανώ Καλλινικάκη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξενόγλωσση :

- Cassity, Μ., & Cassity, J.E., (2006). Multimodal psychiatric music therapy for adults, adolescents and children : a clinical manual. London: J. Kingsley Publishers.
- Cheetham, J., (1997). Evaluating Social Work : Progress and Prospects.
- Creswell, J.W, (1998). Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions, Sage, London.

- Darnley-Smith, R., & Patey, H.M., (2003). Music therapy. Sage Publications Ltd, London.
- Denscombe, M., (2003). The Good Research Guide: for small-scale social Research Projects , 2nd edition, Buckingham: Open University Press.
- Fortune, A.E., & Reid, W.J., (1999). Research in Social Work , Columbia University.
- Grocke, D., & Wilgram, T., (2006). Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students. London :J. Kingsley Publishers.
- Hargreaves, J.D., & North, A.C., (1999). The Function of Music in Everyday Life, Music Research Group Department of Psychology The University of Leicester , UK.
- Peters, J.S., (2000). Music Therapy: An introduction. Springfield , IL: Charles C Thomas Publishers.
- Reid, W.J., & Epstein, L., (Eds.) (1972). Task-Centered Case Work: στο Καλλινικάκη, Θ., (2011). Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας, Δ' έκδοση, Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C., (2002). Real World Research: Second Edition .Oxford: Blackwell.
- Trevarthen, C., & Malloch, J., (2000). The dance of Wellbeing: Defining the music therapeutic Effed.
- Yin, R., (1994). Case study research design and methods. London: Sage.

ΕΥΡΩΠΗ- ΑΣΙΑ : «ΤΟΣΟΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΣΤΕΓΗ» ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βαβουλίδου Μαρία, Δασκάλα MSc, Απόφοιτη Διδασκαλείου, vmaria@sch.gr

Περίληψη

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα εργασία είναι ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας – μάθησης της Γεωγραφίας που βασίστηκε στις αρχές της συνδιερεύνησης, της παιδοκεντρικότητας και της ολιστικής προσέγγισης, καθώς και στις αρχές του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομισμού. Είναι ένα σχέδιο εργασίας με διεπιστημονικές και διαθεματικές προεκτάσεις μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και

μεταγνωστικών δεξιοτήτων ήταν τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης.

Λέξεις – Κλειδιά :εναλλακτική προσέγγιση, διεπιστημονική, διαθεματική, μεταγνώση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο καθορισμός του θέματος της εργασίας πραγματοποιήθηκε μετά από διερεύνηση ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ Τάξης. Διαπιστώθηκε, ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών από την Ασία προς τη δική μας ήπειρο, την Ευρώπη και οι επιπτώσεις τους και στους ίδιους αλλά και στους πληθυσμούς των χωρών υποδοχής, ήταν ένα θέμα προβληματισμού για τα παιδιά. Ο αρχικός προγραμματισμός του σχεδίου εργασίας από την εκπαιδευτικό της τάξης, ήταν προσεκτικός και προσαρμοσμένος στις προσωπικότητες των μαθητών/τριών, στο διαθέσιμο χρόνο και στην υπάρχουσα υποδομή.

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Γνωσιακοί Στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν πού ακριβώς βρίσκονται στον παγκόσμιο χάρτη οι δυο ήπειροι: Ευρώπη και Ασία.
- Να μάθουν να διερευνούν, να συλλέγουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες από διάφορες πηγές
- Να καταγράφουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που έχουν ανακαλύψει για τους λαούς των δύο ηπείρων και τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία κλπ.)
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων των χωρών των δύο ηπείρων

Συναισθηματικοί Στόχοι:

- Να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού προς τους Ασιάτες που μετανάστευσαν στη χώρα μας πρόσφυγες
- Να υιοθετήσουν συμπεριφορές προσέγγισης κι επικοινωνίας με λαούς της Ασίας που είναι κάτοικοι της χώρας μας
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι πληθυσμοί στον πλανήτη μας είναι μετακινούμενοι για διάφορους λόγους και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο

Αξιακοί στόχοι:

- Να αποκτήσουν θετική στάση στη συνεργασία των λαών
- Να αποκτήσουν ανθρωπιστικά ιδεώδη και να γίνουν κοινωνοί της ανθρωπιστικής αλληλεγγύης

Στόχοι ως προς τις ΤΠΕ:

- Να διερευνούν με τις σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για να ανακαλύψουν τις πληροφορίες που επιθυμούν

- Να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους παίζοντας με τις ΤΠΕ
- Να εθιστούν στη συλλογική και συντονισμένη εργασία
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα αποτελέσματα της ομαδικοσυνεργατικής αναζήτησης είναι αξιολογα και ποιοτικά

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Προεργασία: Τα παιδιά χωρισμένα σε 5 ομάδες των 4 και 5 ατόμων γράφουν επιστολές προς τις πρεσβείες κάποιων χωρών της Ασίας (που βρίσκονται στη χώρα μας) για να ζητήσουν πληροφοριακό υλικό, προκειμένου να το μελετήσουν και να προχωρήσουν στις δραστηριότητες της εργασίας τους.

Προτεινόμενος χρόνος του σχεδίου εργασίας : 21-22 διδακτικές ώρες

Υλικά που θα χρειαστούν: Τετράδια, λεξικό, παγκόσμιο άτλαντα, στίλο, μολύβια, χοντρούς μαρκαδόρους, λευκό χαρτί μέτρου, μικρά κουτάκια, μπαχαρικά, , λευκό χαρτόνι κάνσον, ψαλίδια, φωτογραφίες (περιοδικά, εφημερίδες, διαδίκτυο), κάρτες, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, CD με μουσική από χώρες της Ασίας και της Ευρώπης.

Φύλλα Εργασίας

1^ο Φύλλο Εργασίας

Προσανατολισμός – Καθορισμός θέσης της Ασίας και της Ευρώπης – Οριζόντιος και κάθετος διαμελισμός της Ασίας

Στόχοι:

1. Να αναγνωρίζουν τη θέση της Ευρώπης και της Ασίας στον παγκόσμιο χάρτη.
2. Να μάθουν τα σύνορα και την έκταση της γειτονικής ηπείρου.
3. Να ανακαλύψουν το ρόλο των ηπείρων αυτών στην παγκόσμια κοινότητα.

Δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1^η. Ιδεοθύελλα (ατομική). Τα παιδιά πρέπει να γράψουν σε ένα χαρτί ό,τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «Ευρώπη» και ύστερα το ίδιο με τη λέξη «Ασία». Ανακοινώνουν τις λέξεις που έγραψαν κι εξηγούν γιατί έδωσαν αυτή την απάντηση.

Δραστηριότητα 2^η. Αναζήτηση των λέξεων “Ευρώπη” και “Ασία” (ομαδική). Γράφουμε στον πίνακα: «Η Ευρώπη βρίσκεται» και «Η Ασία βρίσκεται....» και ζητούμε από τα παιδιά να απαντήσουν με δυο-τρεις προτάσεις. Ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους. Αναζητούν τις λέξεις “Ευρώπη” και “Ασία” στο λεξικό, συγκρίνουν τις απαντήσεις τους, βγάζουν τα συμπεράσματά τους και ανακοινώνουν προφορικά και γραπτά.

Δραστηριότητα 3^η. Ποια είναι η Ευρώπη (ομαδική). Τα παιδιά παρακινούνται να διερευνήσουν στον παγκόσμιο άτλαντα ή στο διαδίκτυο και να βρουν από ποιες χώρες αποτελείται η Ευρώπη και ποιες

είναι οι πρωτεύουσές τους. Στη συνέχεια χωρίζονται σε δυο ομάδες Α και Β. Τα παιδιά της Α ομάδας γράφουν σε χαρτόνια ξεχωριστά τα ονόματα ασιατικών κρατών και τα παιδιά της Β γράφουν τις πρωτεύουσες των κρατών. Στέκονται όρθια σε αντικριστές πλευρές κι όταν δώσουμε την εκκίνηση, τα παιδιά με τις πρωτεύουσες τρέχουν δίπλα στα παιδιά που κρατούν τα χαρτόνια με το αντίστοιχο κράτος π.χ. Σουηδία-Στοκχόλμη, Ιταλία – Ρώμη κλπ.

Δραστηριότητα 4^η. Επαναλαμβάνουμε την ίδια δραστηριότητα με την Ασία.

Δραστηριότητα 5^η. “Μυρωδιές Ανατολής” (ομαδικό παιχνίδι). Κάθε ομάδα παιδιών φέρνει κάποια μπαχαρικά δικής τους επιλογής (ασιατική προέλευση) μέσα σε σπιρτόκουτα. Η ομάδα Α κλείνει τα μάτια της ομάδας Β, ανοίγει τα κουτάκια και κάθε παιδί της ομάδας Β πρέπει να βρει σε ποιο μπαχαρικό αντιστοιχεί η μυρουδιά που έχει οσφριστεί. Αν απαντήσουν σωστά όλα τα παιδιά της ομάδας Β, παίρνουν 5 πόντους. Αυτό γίνεται με όλες τις ομάδες, συγκεντρώνονται οι βαθμολογίες στον πίνακα και αναδεικνύεται η νικήτρια ομάδα η οποία επιβραβεύεται.

Αξιολόγηση:

Τελειώνοντας τις δραστηριότητες αυτές τα παιδιά καταλήγουν σε κάποια συμπεράσματα τα οποία συζητούν μεταξύ τους και τα αναρτούν στον πίνακα ανακοινώσεων.

2^ο Φύλλο Εργασίας

Φυσικό Περιβάλλον-Οριζόντιος και κάθετος διαμελισμός- κλίμα-χλωρίδα-πανίδα

Στόχοι:

1. Να ανιχνεύσουν και να ανακαλύψουν στοιχεία του οριζόντιου και κάθετου διαμελισμού της Ευρώπης και της Ασίας.
2. Να μάθουν για το κλίμα που επικρατεί στις δύο ηπείρους , να το συσχετίσουν με το φυσικό περιβάλλον τους και να κάνουν τις συγκρίσεις καταλήγοντας σε συμπεράσματα.
3. Να διερευνήσουν και να μάθουν για τη χλωρίδα και την πανίδα αυτών των ηπείρων, να τις συσχετίσουν με το κλίμα τους και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους.

Δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1^η(Ομαδική). “Η τάξη ταξιδεύει με την Ποκαχόντα και τον αγαπημένο της καταγράφοντας τα στοιχεία οριζόντιου και κάθετου διαμελισμού”. Μέσα από ένα παραμύθι παρακινούνται τα παιδιά να ταξιδέψουν από τη Δύση προς την Ανατολή αναζητώντας και καταγράφοντας όλα τα στοιχεία του οριζόντιου και κάθετου διαμελισμού. Η Ποκαχόντα ήρθε με τον αγαπημένο της πρόσφυγες στην Ισπανία. Οι συνθήκες πολέμου της χώρας τους της Συρίας, τους ανάγκασαν να μεταναστεύσουν. Η μετακίνησή τους ήταν χρονοβόρα και με πολλές ταλαιπωρίες μια και ήταν λαθρομετανάστες. Όμως όταν φτάνουν στην Ισπανία διαπιστώνουν ότι είναι μια χώρα που είναι χτυπημένη από την οικονομική κρίση και δεν υπάρχει ελπίδα άνετης ζωής. Απογοητευμένοι αποφασίζουν να ταξιδέψουν για την Ιαπωνία. Όμως υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Η Ποκαχόντα δεν μπορεί να ταξιδέψει με αυτοκίνητο. Θα πρέπει να φύγει με πλοίο. Έτσι ξεκινούν το ταξίδι από δυο διαφορετικούς δρόμους: Ο αγαπημένος της από τη στεριά και η Ποκαχόντα από θάλασσα. Ταξιδεύουν λοιπόν οι μαθητές με τους ήρωες καταγράφοντας τα στοιχεία που έχουν ζητηθεί. Στο τέλος ανακοινώνονται στην τάξη. Κάθε ομάδα που ανακοινώνει , δείχνει παράλληλα και στο χάρτη

τα στοιχεία αυτά. Επιβραβεύεται η ομάδα που βρήκε όλα όσα ζητήθηκαν και φυσικά η ομάδα που συνεργάστηκαν τα μέλη της άριστα.

Δραστηριότητα 2^η(Ομαδική). ``Δημιουργία Άλμπουμ με ζώα και φυτά των δύο ηπείρων. Τα παιδιά κάθε ομάδας κολλούν φωτογραφίες ζώων και φυτών της Ευρώπης και της Ασίας γράφοντας δίπλα στο καθένα κάποια σχόλια που έχουν σχέση με το φυσικό περιβάλλον που ζουν. Δημιουργούν έτσι ένα δικό τους άλμπουμ με χρήσιμες πληροφορίες. Καταγράφουν επίσης τα στοιχεία του κλίματος που βοηθούν τα φυτά να αναπτυχθούν σ’αυτές τις ηπείρους και τα ζώα που ζουν εκεί. Συγκρίνουν αυτά τα στοιχεία μεταξύ τους και καταλήγουν στα συμπεράσματά τους.

3^ο - 4^ο Φύλλο Εργασίας

Ανθρωπογενές Περιβάλλον- Ανθρώπινες Δραστηριότητες-Πολιτισμικά στοιχεία των λαών της Ασίας (μνημεία, γλώσσα, θρησκεία, τραγούδια , ενδυμασία)

Στόχοι:

1. Να γνωρίσουν τους λαούς της Ασίας, τον πολιτισμό τους, τον τρόπο ζωής τους και να τους συγκρίνουν με τους Ευρωπαίους
2. Να συνειδητοποιήσουν για ποιους λόγους γίνονται μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών από την Ανατολή προς τη Δύση
3. Να εκτιμήσουν και να καταγράψουν την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων των δύο ηπείρων
4. Να διαπιστώσουν το ρόλο των ασιατικών χωρών στο διεθνές πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Δραστηριότητα 1^η (ατομική). ``Μάντεψε από ποια χώρα κατάγομαι``: Κάθε παιδί επιλέγει μια χώρα της Ασίας, μυστικά από τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με το υλικό που έχει συγκεντρώσει και μελετήσει, υποδύεται τον κάτοικο της χώρας αυτής, χωρίς να αναφέρει το όνομα της χώρας. Παρουσιάζει σε ένα χαρτόνι, διάφορα στοιχεία της προσωπικότητάς του όπως εξωτερικά (π.χ. έχω κίτρινο δέρμα, είμαι κοντός κλπ.), στοιχεία που αφορούν τις δραστηριότητές του (π.χ. ασχολούμαι με τη διαχείριση πετρελαιοπηγών κλπ.), στοιχεία της σχέσης του με το περιβάλλον (π.χ. κατασκευή σπιτιών, καλλιέργειες κλπ.). Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν από ποια χώρα κατάγεται. Το παιδί που θα δώσει τη σωστή απάντηση, θα παρουσιάσει τον εαυτό του στη συνέχεια. Με αυτόν τον τρόπο θα παρουσιάσουν όλα τα παιδιά από μια χώρα.

Το ίδιο παιχνίδι το παίζουν σε άλλη διδακτική ώρα για μια χώρα της Ευρώπης.

Δραστηριότητα 2^η. (ατομική). ``Ένα ταξίδι στην Ασία``, ``Ένα ταξίδι στην Ευρώπη``. Μετά από συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών, ζητούμε από κάθε παιδί να επιλέξει μια χώρα στην οποία θα ήθελε να ταξιδέψει (αεροπορικώς, οδικώς, με πλοίο).Να βρει και να γράψει πού θα έμενε, τι θα ήθελε να επισκεφθεί (ιστορικά μνημεία, μουσεία κλπ) και γιατί. Αν το ίδιο ταξίδι γινόταν στο χρόνο, σε ποια εποχή θα προτιμούσαν να πάνε και γιατί.

Δραστηριότητα 3^η(Ομαδική). ``Ταξίδι πρακτορείου τουρισμού σε μια περιοχή της Ασίας``. Κάθε ομάδα, που υποτίθεται ότι είναι πρακτορείο τουρισμού στην Ελλάδα, θέλει να ανιχνεύσει από κοντά

τα αξιοθέατα, τα μουσεία και ό,τι έχει σχέση με τον πολιτισμό των λαών της Ασίας. Επιλέγει λοιπόν μια περιοχή της Ασίας και ταξιδεύει σ’ αυτήν με ό,τι μεταφορικό μέσο επιθυμεί. Στο ταξίδι αυτό καταγράφει όλα όσα είναι σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού των λαών της περιοχής και αξίζει να προταθούν στους μελλοντικούς πελάτες του γραφείου τους.

Δραστηριότητα 4^η (Ομαδική) Τέλος φτιάχνουν έναν τουριστικό οδηγό μιας εβδομάδας σε μια χώρα της Ευρώπης και σε μια χώρα της Ασίας που θα επιλέξουμε εμείς.

Αξιολόγηση

Διανέμεται σε κάθε μαθητή το εξής φύλλο αξιολόγησης για να συμπληρώσει με επίθετα και ρήματα που πιστεύει ότι ταιριάζουν στον κάθε κάτοικο της Ευρώπης και της Ασίας:

ΚΑΤΟΙΚΟΣ ΑΣΙΑΣ	ΕΝΑ ΕΠΙΘΕΤΟ ΠΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ	ΕΝΑ ΡΗΜΑ ΠΟΥ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ
ΙΝΔΟΣ		
ΣΑΟΥΔΑΡΑΒΑΣ		
ΤΟΥΡΚΟΣ		
ΚΙΝΕΖΟΣ		
ΓΙΑΠΩΝΕΖΑ		
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΖΑ		
ΙΡΑΝΟΣ		
ΙΡΑΚΙΝΟΣ		
ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΙΟΣ		
ΣΥΡΙΟΣ		
ΑΣΙΑΤ. ΡΩΣΟΣ		
ΦΙΛΑΝΔΟΣ		
ΙΤΑΛΙΔΑ		
ΕΛΒΕΤΟΣ		
ΒΕΛΓΟΣ		
ΓΑΛΛΟΣ		
ΠΟΛΩΝΟΣ		
ΓΕΡΜΑΝΙΔΑ		
ΒΟΥΛΓΑΡΟΣ		
ΑΓΓΛΙΔΑ		

Βιβλιογραφικές αναφορές

Καλλέρη Μ., “ScienceFair Της εναλλακτικός τρόπος μάθησης κι ανάπτυξης επιστημονικών δεξιοτήτων και στάσεων”, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.149, Αθήνα 2007, σελ.111-121

Καμαρινού Δ., “Βιοματική Μάθηση στο Σχολείο”, Β Έκδ., 1999

- Κόκκοτας Π. Β., *“Διδακτική των Φυσικών Επιστημών- Μέρος ΙΙ,- Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών – Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης”*, Εκδ. Π.Β. Κόκκοτας, Αθήνα 2004
- Ματσαγγούρας Ηλ. Γ., *“Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοικεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας”*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003
- Ματσαγγούρας Ηλ. Γ., *“Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη”*, Εκδ. GUTENBERG, Αθήνα 2000
- Χρυσafίδης Κ., *“Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία”*, GUTENBERG Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 2000

Ξένη Βιβλιογραφικές αναφορές

- Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V. *“Οικο-Δομώντας τις Έννοιες των Φυσικών Επιστημών”*, Εκδ. Δαρδανός τυπωθήτω, Αθήνα 2000
- Driver R. *“Changing conceptions. Adolescent development and school Science”*, The Falmer Press

PBL (PROBLEM BASED LEARNING): ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κυριακή (Κορίνα) Σφακιωτάκη, Υπ. Διδάκτορας, υπότρ. ΙΚΥ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στη μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (PBL), έχουν βαθιές ρίζες στην υποστήριξη της εκπαίδευσης που βασίζεται στην εμπειρία και στα βιώματα. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι εμπλέκονται στη λύση προβλημάτων, φτάνουν πιο γρήγορα στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Η παρούσα εργασία

έχει ως στόχο να παρουσιάσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης του PBL ως ενεργό στρατηγική διδασκαλίας, αποτελώντας κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να τη χρησιμοποιήσουν ως στρατηγική διδασκαλίας με πιο δομημένο τρόπο. Βασίστηκε στη βιβλιογραφική έρευνα και αφού έγινε προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου, στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά αυτής της στρατηγικής, η χρησιμότητα της μέσα από τους στόχους της και τέλος τα βήματα εφαρμογής της διαδικασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία της μάθησης η οποία βασίζεται στην επεξεργασία ενός προβλήματος (PBL) έχει υιοθετηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς και σε εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων σε ποικίλες καταστάσεις μάθησης. Το PBL είναι μια εκπαιδευτική διδακτική προσέγγιση, μαθητοκεντρική, η οποία έχει ως επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους και μπορεί να χρησιμοποιήσει πραγματικά προβλήματα για την ανάπτυξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Kumar&Rafaeli,2017). Η στενή σχέση της με το χώρο εργασίας, η συνεργασία και η διεπιστημονική μάθηση συνέβαλαν στην εξάπλωση της σε κλάδους όπως οι επιστήμες της υγείας, οι επιχειρηματικές σπουδές, η μηχανική αλλά και ο κλάδος της εκπαίδευσης. Η αυξανόμενη εφαρμογή της σε διάφορα εκπαιδευτικά και οργανωτικά περιβάλλοντα, ακολουθήθηκε από αυξανόμενο αριθμό μελετών που εξέτασαν την αποτελεσματικότητά της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας και κατέληξαν πως η εφαρμογή της στρατηγικής PBL οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Baswetiet.al. 2019). Οι υποστηρικτές του PBL θεωρούν ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης, αναπτύσσοντας τις ικανότητες των μαθητών σε σχέση με την κριτική σκέψη και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. Η διαδικασία του PBL είναι πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης όταν η μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης, στις επιδόσεις ή στην αξιολόγηση βάσει δεξιοτήτων (Joneset.al, 2013) Ως εκ τούτου, η μέθοδος PBL κρίνεται ως αποτελεσματική στρατηγική για την προαγωγή της διατήρησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Συμπερασματικά, οι μελέτες υποδηλώνουν ότι το PBL είναι μια αποτελεσματική διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση, ιδιαίτερα όταν αξιολογείται για μακρόχρονη διατήρηση γνώσεων. Ενώ αρχικά υπήρξε κενό μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του PBL καθώς επικεντρωνόταν στην ιατρική εκπαίδευση, στη συνέχεια αυξανόμενος αριθμός εφαρμογής σε άλλους κλάδους απέδειξαν την ανώτερη απόδοση των εκπαιδευομένων οι οποίοι μαθαίνουν σε συνθήκες PBL σε αντίθεση με τις παραδοσιακές συνθήκες διδασκαλίας. Στη διαδικασία αυτή, η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση και το στοιχείο της συνεργατικότητας προβάλλουν ιδιαίτερα σημαντικά (Lajoieet.al, 2014 · Gunarhandi&Indriayu, 2018). Επιπλέον, μελέτες έχουν καταδείξει τη θετική σχέση PBL, επίλυσης προβλημάτων ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Koray&Koray, 2013).

Η σύλληψη της φυσιογνωμίας και μεθοδολογίας της προσέγγισης PBL αναπτύχθηκε αρχικά και υλοποιήθηκε στον τομέα της ιατρικής, γεγονός που αποτέλεσε πρόκληση σε σχέση με την εφαρμογή της σε εντελώς διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες (Tosun&Senocak, 2013). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφού παρουσιάσει το ρόλο και τη φυσιογνωμία της μεθόδου PBL ως μια ενεργή στρατηγική διδασκαλίας, να αναδείξει τα στάδια εφαρμογής της στο πλαίσιο της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευόμενους.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα (PBL) είναι μια ενεργή στρατηγική διδασκαλίας η οποία προσφέρει στους εκπαιδευομένους τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να αναπτύξουν την ικανότητα να μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο (Hmelo-Silver, 2004), κάτι που θα βρει εφαρμογή στη διάρκεια της ζωής τους σε σχέση με την επίλυση προβλημάτων, την ανάλυση δεδομένων και την αναζήτηση λύσεων. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως ένας «διευκολυντής» (Faciliator) της συνεργατικής μάθησης. Το PBL είναι μία διαδικασία η οποία ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους, έτσι ώστε στην πορεία να λαμβάνουν αποφάσεις με επίκεντρο την επίλυση ενός μαθησιακού προβλήματος. Σύμφωνα με τους Lajjoieetal (2014), η μάθηση σε περιβάλλον PBL ξεκινά με ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να λυθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις πριν μπορέσουν να το επιλύσουν. Ερμηνεύουν, συλλέγουν νέες πληροφορίες, εντοπίζουν πιθανή λύση και μέθοδο, αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργάζονται, συζητούν και συγκρίνουν ιδέες για να καταλήξουν στο συμπέρασμά τους. Οι Kristiyanto&Noviandini, (2017) υποστηρίζουν πως αυτό το μοντέλο μάθησης αποτελεί μια μαθησιακή προσέγγιση που χρησιμοποιεί προβλήματα του πραγματικού κόσμου ως ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευόμενους το οποίο τους υποστηρίζει στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στη διάρκεια της ζωής τους.

Σύμφωνα με τους Hinnant&Brandi (2019) η εκπαιδευτική στρατηγική PBL αποτελεί εποικοδομητική διδακτική προσέγγιση η οποία σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιεί προβλήματα ως μέσο για να ενθαρρύνει τα κίνητρα των φοιτητών, να παράσχει λύση και εποικοδομητική εμπέδωση των γνώσεων που έχουν αποκομίσει. Σύμφωνα με τους Cecer&Ozdamli (2016), η βασισμένη σε προβλήματα μάθηση είναι μια μέθοδος μέσω της οποίας οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ανώτερου επιπέδου, όπως η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη, ενώ παράγουν πληροφορίες από προσωπικές εμπειρίες ζωής. Σύμφωνα με τους Chian, Bridges&Lo (2019), η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί μια εποικοδομητική προσέγγιση, με την οποία οι μαθητές προσπαθούν να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα είναι τελείως διαφορετική από τη συμβατική μαθησιακή διαδικασία. Στην πρώτη, σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα νέο / διαφορετικό γεγονός / πρόβλημα, το οποίο είναι απροσδιόριστο (Hung, 2013). Οι Cindy&Hmelo (2014), σχηματοποίησαν τη διαδικασία PBL ως ένα κύκλο μέσα στον οποίο μπορεί να βρεθεί ο εκπαιδευόμενος αρκετές φορές μέχρι να επιτευχθεί η προσδοκώμενη μάθηση.

ΣΤΟΧΟΙ – ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ PBL ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το PBL ως εποικοδομητική στρατηγική διδακτικής προσέγγιση στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Kumar&Rafaeli, 2017). Υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία ανάπτυξης και διατήρησης σημαντικών δεξιοτήτων στον πραγματικό κόσμο, όπως επίλυση σύνθετων προβλημάτων, αναλυτική σκέψη, αξιολόγηση πληροφοριών, συνεργασία και επικοινωνία. Επιπλέον έχει ως στόχο την ανάπτυξη ευέλικτης γνώσης και οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στο να μάθουν πως να μαθαίνουν, να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν μια πορεία δράσης, να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές, να παρακολουθούν και αξιολογούν την προσωπική τους πορεία (English&Kitsantas, 2013). Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εργάζονται συνεργατικά, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία μάθησης επικεντρώνεται στις βασικές και στοχευμένες πληροφορίες. Επίσης, η διδακτική αυτή στρατηγική

στοχεύει στην ενθάρρυνση της σε βάθος προσέγγισης του διδακτικού υλικού σε περιβάλλον συνεργασίας καθώς και στη χρήση πόρων (Koray&Koray, 2013). Προσφέρει τη δυνατότητα εμπλοκής του εκπαιδευομένου στη μαθησιακή διαδικασία και στοχεύει στο να του προσφέρει ικανοποίηση από την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Gallagher&Gallagher, 2013). Αποτελεί μέθοδο ενεργητικής μάθησης. Αντιμετωπίζει την ανάγκη για προώθηση της δια βίου μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας και εποικοδομητικής μάθησης. Θεωρείται ως μια δημιουργική προσέγγιση για την διδασκαλία, με έμφαση στη συνεργασία και την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς που λειτουργώντας ως υποστηρικτές κλιμακώνουν την πορεία της μάθησης (Hung, 2013). Στοχεύει στη διαδικασία της δημιουργικής οικοδόμησης προσωπικών ερμηνειών με βάση τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις. Κατευθύνει το μαθητή από τη θεωρία στην πράξη μέσα από ένα δημιουργικό ταξίδι «επίλυσης προβλημάτων». Η εργασία σε ομάδες, βοηθά τους εκπαιδευομένους να ανακαλούν αυτό που ήδη γνωρίζουν, να εντοπίζουν τι πρέπει να ξέρουν, καθώς και το πώς και πού θα αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες πληροφορίες οι οποίες αξιοποιούμενες θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος (Bayat&Tarmizi, 2012).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ PBL

Η μέθοδος που ακολουθείται για την επίτευξη των παραπάνω ορίζεται ως μαθησιακός κύκλος της PBL ή διδακτική διαδικασία της PBL (PBL tutorial process). Μελέτες που έχουν προσπαθήσει να καθορίσουν και να εξηγήσουν τη διαδικασία της εφαρμογής PBL εντοπίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν συλλογικά από άλλες βιοματικές τεχνικές μάθησης και αποτελούν τον πυρήνα για την επίτευξη των στόχων της: Η εφαρμογή προϋποθέτει : (1) έναρξη της διαδικασίας με τον καθορισμό του προβλήματος, (2) κατευθυνόμενη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, (3) προβληματισμό σχετικά με την επίλυση προβλημάτων (4) συνεργασία μικρών ομάδων και (5) αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα σε συνδυασμό για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό PBL (Skinner, et.al 2015).

Σύμφωνα με τους Belland (2016) και Kent (2014) η εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής PBL για να είναι αποτελεσματική ως προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και των στόχων της, απαιτεί την εφαρμογή διαδικασιών οι οποίες διατρέχουν τρία βασικά στάδια. Αυτά αναπτύσσονται αναλυτικά ως εξής:

Στάδια εφαρμογής της διδακτικής στρατηγικής PBL

1^ο στάδιο: Αρχική διάγνωση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθορίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του έργου που επιθυμούν. Ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη, σχεδιάζοντας ένα πλαίσιο εργασίας στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να «κατασκευάσουν» τη γνώση σχετικά με το πρόβλημα και πιο συγκεκριμένα τι επιδιώκουν να μάθουν. Δημιουργούν το πρόβλημα. Οι υποθέσεις αποτελούν συχνά τη βάση των δραστηριοτήτων του PBL. Καθοδηγούν τους εκπαιδευομένους στην αναζήτηση πληροφοριών και χρήση εργαλείων, ενώ ταυτόχρονα εξερευνούν τις γνώσεις που έχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με το πρόβλημα που θα τεθεί. Στη συνέχεια, δίνονται συγκεκριμένοι ρόλοι. Δύο εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή και του γραμματέα της συζήτησης αντίστοιχα που θα ακολουθήσει, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή, προκειμένου να μετέχουν όλοι εξίσου στη διαδικασία της επίλυσης του προβλήματος. Σε αυτό το στάδιο αρχίζει η συζήτηση του προβλήματος (Center for teaching innovation, n.d).

2ο στάδιο: Έρευνα. Η διαδικασία διεξαγωγής έρευνας για την επίλυση του προβλήματος είναι ένα από τα πιο σημαντικά βήματα σε PBL. Αυτό το στάδιο διεξάγεται κάποιες φορές από ομάδες έξω από την τάξη. Σε αυτό το στάδιο, οι ομάδες μαθητών πρέπει να συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική, χρησιμοποιώντας πηγές προκειμένου να κατανοήσουν το πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνονται κάποιες αρχικές σκέψεις σχετικά με αυτό. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποιες πιθανές λύσεις από τις ομάδες με βάση τα μαθησιακά ζητούμενα. Βάσει της ερευνητικής διαδικασίας, ακολουθούν οι παρακάτω φάσεις: • Περιγραφή του προβλήματος • Ορισμός των αιτιών και των υποθέσεων του προβλήματος για την κατανόηση του προβλήματος αιτίες • Ορισμός ενός σχεδίου για την επίλυση του προβλήματος (μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές για το ορισμό του σχεδίου, όπως η μέθοδος 5W2H ή CANVAS) • Σκέψεις της ομάδας σχετικά με τις προτεινόμενες λύσεις. Σε αυτήν την ενότητα, η ομάδα μπορεί να αναφερθεί σε δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διερεύνηση του προβλήματος, σε παράγοντες που διευκόλυναν ή παρεμπόδισαν την ομαδική δραστηριότητα και στο τι αποκόμισαν τα μέλη της ομάδας από αυτήν.

3^ο στάδιο: Κοινή κατανόηση

Το στάδιο της κοινής κατανόησης συμβαίνει στη δεύτερη ομαδική συνεργασία των ομάδων και περιλαμβάνει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού που παρουσίασε το πρόβλημα στο πρώτο στάδιο. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την έκθεσή της ώστε να υπάρξει προβληματισμός σχετικά με τις προτεινόμενες λύσεις, πάντα με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο καθιστά δυνατή την εξέταση του προβλήματος. Αν και οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικές λύσεις, η ανταλλαγή εμπειριών μέσω των συζητήσεων, μπορεί να τους βοηθήσει να προβληματιστούν σχετικά με τις συνέπειες της λήψης αποφάσεων στο δεδομένο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των ομάδων και μπορούν να συνεισφέρουν με ερωτήσεις και σχόλια στις ομάδες σχετικά με τις προτεινόμενες λύσεις.

4^ο στάδιο: Αξιολόγηση

Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις προτάσεις των εκπαιδευομένων και προχωρούν με τη συνεργασία και συμμετοχή τους στην μελέτη των αποτελεσμάτων, από την επεξεργασία του προβλήματος που είχε τεθεί στο πρώτο στάδιο. Η αξιολόγηση αφορά την επιλογή των θεμάτων, τη δημιουργία στόχων και κριτηρίων, την αποδοτική και ουσιαστική επικοινωνία των μελών των ομάδων, τη δυνατότητα αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης του αισθήματος της υπευθυνότητας. Οι εκπαιδευόμενοι ερευνούν τα ζητήματα ατομικά μέσα από την αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας επανενώνονται για να μοιραστούν όσα έμαθαν, εφαρμόζουν την καινούρια γνώση και αξιολογούν σύμφωνα με αυτή τις υποθέσεις τους (Hmelo-Silver, 2014). Στην ομάδα, εκ νέου, συζητούν τα ευρήματά τους και τελειοποιούν την αρχική εξήγησή τους με βάση αυτά που έμαθαν.

Οι κατευθυντήριες οδηγίες του εκπαιδευτικού που θα οδηγήσουν στη λύση του προβλήματος, απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο από το να δοθούν απλά οι απαντήσεις στους μαθητές. Ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός – διαμεσολαβητής είναι τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερος από αυτόν που απαιτείται από παραδοσιακές μεθόδους (Economu, n.d.)

Προϋποθέσεις εφαρμογής PBL από εκπαιδευτικές δομές

Κατά την εφαρμογή της μεθοδολογίας αυτής από έναν εκπαιδευτικό φορέα θα πρέπει να ακολουθηθούν από το φορέα κάποια βήματα, απαρέγκλιτα, όπως: Η δημιουργία μιας ομάδας

εργασίας με θέμα την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών. Ο καθορισμός των προσδοκώμενων μαθησιακών/ διδακτικών αποτελεσμάτων. Ο σχεδιασμός, Οργάνωση και Διαχείριση των πόρων που θα συμβάλουν στην εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών – «διαμεσολαβητών» (facilitators) και καθορισμός των στόχων τους. Η εισαγωγή των μαθητών στη μεθοδολογία. Η υποστήριξη κατά την εφαρμογή της PBL μεθοδολογίας. Ο επαναπροσδιορισμός της αξιολόγησης ώστε να παραλληλιστεί με το νέο πρόγραμμα σπουδών. Η συλλογή και αξιοποίηση των πληροφοριών από τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό. Η διαχείριση πόρων μάθησης. Η συνεχόμενη αξιολόγηση των αλλαγών που πραγματοποιούνται.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η στρατηγική διδασκαλίας μέσω επίλυσης προβλημάτων (PBL), βασίζεται στην συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων σε συνδυασμό με την ατομική πρωτοβουλία και δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων στα αντικείμενα σπουδών τους αποκτούν μια σειρά από δεξιότητες, όπως είναι η διαχείριση τους, η ανάπτυξη δημιουργικής και καινοτόμου σκέψης, η ικανότητα της επικοινωνίας. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται ενεργοί συμμετέχοντες που ασχολούνται με τη συνεργατική κατασκευή της γνώσης. Συμβάλλει στη διαδικασία δημιουργικής οικοδόμησης προσωπικών ερμηνειών με βάση τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις. Η παιδαγωγική τεχνική που ακολουθείται στην PBL συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης, καθώς οι μαθητές καθοδηγούνται μέσα στις διαδικασίες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, ενεργοποιώντας την γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει καθώς και τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από τη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου PBL απαιτεί από τον εκπαιδευτικό πολύ περισσότερα από τις γνώσεις που μπορεί να κατέχει στην ψυχολογία ή και αγάπη για τη διδασκαλία. Απαιτεί κυρίως αφοσίωση και δέσμευση στην αλλαγή της υπάρχουσας διδακτικής νοοτροπίας και στη μορφή της σχέσης εκπαιδευόμενου - εκπαιδευτικού. Καθιστά αναγκαία την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου που υπάρχει στην τάξη και το οποίο είναι παγιωμένο τόσο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, με τέτοιο τρόπο που η εφαρμογή μίας νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης μπορεί να φέρει αντίσταση ακόμη και από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Kumar&Rafaeli,2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Basweti,B., Okere, M., Anditi, Z., &Ngatia (2019). Effects of problem based learning on learners; acquisition of core critical thinking skills of analyzing in secondary school physics *International Journal of Contemporary Applied Researches*.(6),5 <http://ijcar.net/assets/pdf/Vol6-No5-May2019/09.-EFFECTS-OF-PROBLEM-BASED-LEARNING-ON-LEARNERS-ACQUISITION-OF-CORE-CRITICAL-THINKING-SKILLS-OF-ANALYZING-IN-SECONDARY-SCHOOL-PHYSICS.pdf>
- Bayat, S., &Tarmiz,. R. (2012). Effects of problem-based learning approach on cognitive variables of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46
- Belland,R. (2016).Developing My Perspectives on Scaffolding and Problem-Based Learning: A Retrospective View. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1616>

- Brandi, N.&Hinnant, N. (2019) We’re doing things that are meaningful”: Student Perspectives of Project-based Learning Across the Disciplines *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 13 (2).
- Ceker, E. &Ozdamli, F.(2016). Features and characteristics of problem based learning *Cypriot Journal of Educational Sciences* 11 (4)
- Center for teaching innovation, (n.d.) <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/problem-based-learning>
- Chian, M., Bridges, M., & Lo, C. (2019). The Triple Jump in Problem-Based Learning: Unpacking Principles and Practices in Designing Assessment for Curriculum Alignment. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1813>
- Economu, (n.d). <https://economu.wordpress.com/problem-based-learning/>
- English, C., &Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Gallagher, A., & Gallagher, J. (2013). Using Problem-based Learning to Explore Unseen Academic Potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1322>
- Gunarhandi, M &Indriayu, M. (2018). The Effect of Problem Based Learning Model on Student Mathematics Learning Outcomes Viewed from Critical Thinking Skills. *International Online Journal of Education and Teaching* 5(3). 553-563. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/392/253>
- Hmelo,S., & Cindy, E. (2004). Problem Based Learning: What and how do students. *Educational Psychology Review* (16)3 Available at <http://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hung, W. (2011). Theory to reality a few issues in implementing problem based learning *Educational Technology Research and Development* 59 (4): 529–552. doi:10.1007/s11423-011-9198-1.
- Jones, D., Epler, M., Mokri, P., Bryant, H. & Paretti, C. (2013). The Effects of a Collaborative Problem-based Learning Experience on Students’ Motivation in Engineering Capstone Courses. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1344>
- Kent, A. (2014). Critical Thinking And Problem Solving: Can Technology Be A Tool? It’s As Simple As I-V-C *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* (8)1 <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/158/73>
- Koray, O., & Koray, A. (2013). The effectiveness of problem-based learning supported with computer simulations on reasoning ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2746 – 2755
- Kristiyanto, A &Noviandini, D. (2017). Learning Design of Problem Based Learning Model Based on Recommendations of Syntax Study and Contents Issues on Physics Impulse Materials with Experimental Activities. *International Journal of Active Learning*, 2(2). Available at 10.15294/ijal.v2i2.10802

- Kumar, & Rafaeli, (2017). Problem-Based Learning Pedagogy Fosters Students’ Critical Thinking About Writing. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1670>.
- Lajoie, P., Hmelo-Silver, E., Wiseman, J. G., Chan, L., Lu, J., Khurana, C., Cruz-Panesso, I. Poitras, E. & Kazemitabar, M. (2014). Using Online Digital Tools and Video to Support International Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1412>
- Skinner, J., Braunack-Mayer, A., & Winning, T. A. (2015). The Purpose and Value for Students of PBL Groups for Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1499>
- Tosun C & Senocak E (2013). The Effects of Problem-Based Learning on Metacognitive Awareness and Attitudes toward Chemistry of Prospective Teachers with Different Academic Backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*. (38),3 Available at <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.2>

«Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)»



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ «ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ» ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ 8-10 ΕΤΩΝ

Ζαφειρούλα Κοτσάκη, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education, Υπουργείο
Παιδείας και Θρησκευμάτων, zkotsaki@sch.gr

Christina Balampougiki, B.Sc Psychology Specialization Behavioural
Neuroscience, Special Education Technician for the English Montreal School Board,
CBalampougiki@emsb.qc.ca

Περίληψη

Η σωστή διατροφή και το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητάς των παιδιών όλο και περισσότερο προβληματίζει γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς η παχυσαρκία αρχίζει να εμφανίζεται στην Ελλάδα σε όλο και μικρότερες ηλικίες, ακόμα και σε παιδιά έως 12 ετών. Η κακή διατροφή, η μειωμένη

καθημερινή άσκηση, η καθιστική ζωή και η πολύωρη ενασχόληση των παιδιών με ηλεκτρονικά παιχνίδια και ηλεκτρονικές συσκευές επηρεάζει άμεσα την υγεία τους. Η εκτίμηση της πραγματικότητας αυτής συντελεί στην επιλογή από την παιδαγωγική ομάδα, της θεματολογίας «ποιότητα ζωής» για την υλοποίηση ενός Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας. Για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών και μαθητριών της παιδαγωγικής ομάδας υλοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες θεωρητικές, πρακτικές και βιωματικές που αποβλέπουν στην υιοθέτηση συνηθειών καθημερινής γύμνασης και ισορροπημένης, σωστής διατροφής.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Διατροφή, Άσκηση, Υγεία, Βιωματικές Δράσεις.

Εισαγωγή

Η επίτευξη της Υγείας, όπως ορίζεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1986), την UNESCO και την Ευρωπαϊκή Ένωση, απαιτεί αλλαγές στον τρόπο ζωής στις σύγχρονες κοινωνίες και ειδικότερα στη φυσική δραστηριότητα, στις διατροφικές συνήθειες και στο κάπνισμα (Laitinenetal., 2002). Επειδή, όπως επισήμανε και ο Bandura (1986), οι συμπεριφορές που εκφράζει το παιδί, σε μεγάλο βαθμό είναι προϊόν μιμητικής μάθησης και παρατήρησης προτύπων όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι, οι ήρωες βιβλίων, άλλοι ενήλικοι και πρόσωπα των ΜΜΕ, η ανάγκη παρεμβάσεων στην παιδική ηλικία για την υιοθέτηση στάσεων και αντιλήψεων υγιεινού τρόπου ζωής, είναι μέγιστης σπουδαιότητας (Μανιός, 2008). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) Αγωγής Υγείας και σύμφωνα με τη εγκύκλιο 178852/ΓΔ4/06-11-2015 του ΥΠ.Π.Ε.Θ γίνονται στα Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, αποκλειστικά εντός ωρολογίου προγράμματος και κατά κύριο λόγο τις ώρες της εύελικτης ζώνης. Ατομικές δραστηριότητες για την εμπέδωση των εννοιών, την προσωπική στοχοθεσία και αυτοαξιολόγηση εναλλάσσονται με ομαδικές δραστηριότητες για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών χρησιμοποιώντας τεχνικές ενεργητικής μάθησης όπως καταιγισμό ιδεών, σχέδια εργασίας, παιχνίδι ρόλων και βιβλιογραφική έρευνα (Μανιός, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012), κατάλληλη μέθοδος εργασίας στα βιωματικά εργαστήρια των θεματικών δραστηριοτήτων είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Η Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003) επιπροσθέτως τονίζουν, ότι η εργασία σε ομάδες, βοηθάει τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους καλύτερα, να αναπτύξουν τις σχέσεις τους, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις. Στα προγράμματα Αγωγής Υγείας όπου εφαρμόζονται διαθεματικά σχέδια εργασίας, χρησιμοποιούνται μέσα και διδακτικός χρόνος από άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και με τη μέθοδο Project, η ενεργητική και μαθητοκεντρική μάθηση χτίζεται σταδιακά και ολιστικά, με επικοινωνιακή και βιωματική μορφή διδασκαλίας (Χρυσάφιδης, 1994). Επίσης, η διαθεματικότητα των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων αποβλέπει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002). Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται εστιάζουν στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας των μαθητών/τριών της παιδαγωγικής ομάδας και στον κριτικό στοχασμό σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως ο Mezirow (2007) υποστηρίζει. Η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στηρίζεται επίσης στη Βιωματική Παιδαγωγική η οποία αξιοποιεί α) τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Πεδίου του Lewin (1942) σχετικά με τη δυναμική της ομάδας, β) τις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας του Piaget (1973) σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, γ) τις αρχές της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας του C. Rogers (1969, 1995) σχετικά με την προσωπική πρωτοβουλία και την εμπλοκή του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης και στην αξιολόγησή της

κριτικά και δημιουργικά, δ) τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό του Vygotsky (1978) και του Bandura (1986) σχετικά με την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στην ανάπτυξη των κοινωνικο-γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων και ε) τις αρχές των Νευρο-επιστημών (Zull, 2002) που σύμφωνα με την οποία η βιωματική μάθηση προκύπτει από τη δομή του εγκεφάλου.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στηρίζονται στη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση των μαθητών/τριών. Αποσκοπούν, μέσω της αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα-)γνωστικές, αυτογνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Επίσης, αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν βαθιά τα θέματα που μελετούν και αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό και στο άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Για την επιτυχία της ενεργητικής μάθησης στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, επεκτείνεται στις παρακάτω διαστάσεις αφού πρώτα ο/η εκπαιδευτικός έχει προετοιμαστεί επαρκώς για το θέμα του προγράμματος: α) συντονίζει όλες τις δραστηριότητες, β) ευαισθητοποιεί τους μαθητές στα θέματα του Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιεί. γ) παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τη γνώμη τους, δ) κατανοεί ότι ο κάθε μαθητής/τρια λειτουργεί με το δικό του τρόπο, οπότε αποδέχεται όλους τους εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και δράσης αρκεί η όποια συμπεριφορά των μαθητών να μην διαταράσσει το συνεργατικό πνεύμα της τάξης. Παρεμβαίνει μόνο όταν συμβαίνει κάτι παρόμοιο, ε) υποστηρίζει τους μαθητές/τριες στην έκφραση των ιδεών και των απόψεών τους, στ) ακόμη κι αν διαφωνεί με την άποψή κάποιου την αποδέχεται και ζ) είναι προσεκτικός ακροατής, επιβεβαιώνοντας ότι κατανοεί αυτά που εκφράζουν οι μαθητές/τριες

Σκοπός και Στόχοι του προγράμματος

Γενικός σκοπός του προγράμματος αγωγής υγείας είναι η ανάδειξη της σημασίας της άσκησης και της σωστής διατροφής με έμφαση στην κατανάλωση λαχανικών και φρούτων από μικρή ηλικία, για την προαγωγή της υγείας.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, που σχετίζονται άμεσα με τη θεματολογία προγράμματος αγωγής υγείας, ορίζονται στο να είναι σε θέση τα παιδιά της παιδαγωγικής ομάδας: α) να γνωρίζουν για τη σημασία της υγιεινής διατροφής και της άσκησης, β) να μάθουν τους βασικούς κανόνες υγιεινής διατροφής γ) να εντάξουν τη γυμναστική στο ημερήσιο πρόγραμμά τους δ) να εντάξουν τη σωστή διατροφή στο ημερήσιο πρόγραμμά τους ε) να μάθουν να ετοιμάζουν υγιεινό πρωινό και φρουτοσαλάτα και στ) να υιοθετήσουν υγιεινό τρόπο ζωής οι ίδιοι, η οικογένεια και οι φίλοι τους.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, που σχετίζονται με τη διαδικασία της ενεργητικής βιωματικής μάθησης ορίζονται στο να είναι σε θέση τα παιδιά της παιδαγωγικής ομάδας: α) να ακούν, να διαβάζουν και να γράφουν ιστορίες για τα φρούτα και τα λαχανικά, β) να προάγουν τις δημιουργικές, καλλιτεχνικές τους ικανότητες κατασκευάζοντας τεχνήματα, γ) να λειτουργούν ομαδικά και δ) να αξιοποιούν ευχαρίστα το χρόνο τους.

Μέθοδος και Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

Για την επιλογή του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας, εισαγωγικά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέσα από κείμενα, video και εικόνες το θέμα διατροφής των παιδιών, με έμφαση στην καλή και την κακή διατροφή, στη γυμναστική και στην καθιστική ζωή των παιδιών.

Σκοπός της ενέργειας αυτής είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των μαθητών/τριών πάνω στο θέμα, ώστε να παρακινηθούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Αρχικά, με καταιγισμό ιδεών και δημοκρατικές διαδικασίες επιλέγεται ο τίτλος του προγράμματος, όπως για παράδειγμα «Διατροφή, Άσκηση και Υγεία».

Καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, η παιδαγωγική ομάδα εργάζεται ατομικά αλλά και σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές για τους μικρούς/ες μαθητές/τριες, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων (γλωσσικών, επικοινωνιακών, προσανατολισμού και συνεργασίας), φυσικής κατάστασης και δημιουργίας τεχνημάτων.

Οι βιωματικές δραστηριότητες υλοποιούνται με διδακτικές τεχνικές: α) ελεύθερο συνειρμό, β) καταιγισμό ιδεών, γ) ερωταποκρίσεις, δ) παιχνίδια, αθλοπαιδιές, γυμναστική και ασκήσεις φυσικής αγωγής, ε) εικαστικές κατασκευές, στ) εργασίες ετοιμασίας πρωινού και φρουτοσαλάτας, ζ) εκπαιδευτικές επισκέψεις, η) φύλλα εργασίας και θ) χρήση νέων τεχνολογιών.

Ο συνδυασμός της ανακαλυπτικής μάθησης με την ενεργή – βιωματική είναι η μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος και περιλαμβάνει: α) συλλογική δράση των μελών των ομάδων (ομαδο-συνεργατικά), β) μέθοδο project και συνθετικές εργασίες και γ) εξάσκηση στο πεδίο

Οι διαστάσεις του θέματος του προγράμματος που προσεγγίζονται, περιγράφονται στα παρακάτω υποθέματα – ενότητες:

α) Τα λαχανικά του κήπου μας.

β) Τα φρούτα του κήπου μας

γ) Οι κανόνες για μια σωστή και ισορροπημένη διατροφή

δ) Η σημασία της υγιεινής διατροφής στην παιδική ηλικία.

ε) Πως ετοιμάζω ένα υγιεινό πρωινό

στ) Πως ετοιμάζω μια φρουτοσαλάτα

ζ) Το καθημερινό παιχνίδι και η αθλητική μου ενασχόληση.

η) Η σημασία της φυσικής αγωγής στη σωματική μου διάπλαση.

θ) Η υγεία και η ευεξία μου ως αποτέλεσμα της σωστής διατροφής και της άσκησης.

Τα γνωστικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες του προγράμματος συνδέονται με διάφορα επιστημονικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως α) τη Μελέτη Περιβάλλοντος και ειδικότερα τα κεφάλαια για τη φυτική βλάστηση, β) το Ανθολόγιο με παραμύθια, πεζά διηγήματα και τραγούδια, γ) τη Φυσική Αγωγή με γυμναστική και παιχνίδια στη φύση, δ) την Πληροφορική με την αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφοριών και με την τελική παρουσίαση των εργασιών ε) τα Μαθηματικά για τον υπολογισμό των ποσοτήτων των τροφίμων για την παρασκευή ενός πρωινού γεύματος, στ) την Αισθητική Αγωγή με τη δημιουργία τεχνημάτων, εικαστικών κατασκευών, τραγουδιών ή θεατρικού δρώμενου.

Η συμβολή των διδακτικών επισκέψεων στην υλοποίηση του προγράμματος είναι σημαντική, λόγω των εμπειριών που αποκομίζουν τα παιδιά. Γι' αυτό, επισκέψεις πραγματοποιούνται σε επαγγελματίες και φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο των τροφίμων και της φυσικής αγωγής, όπως α) σε φούρνο β) σε παραγωγούς φρούτων και λαχανικών γ) σε κρεοπώλη και ψαρά, δ) σε γυμναστήριο ε) σε αθλητικές εγκαταστάσεις και γήπεδο ποδοσφαίρου, στ) μια εκδρομή στο βουνό για περπάτημα και παιχνίδι κλπ.

Η χρονική εξέλιξη του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας παρουσιάζεται με την ακόλουθη κατανομή δράσεων:

1. ενημέρωση, παρουσίαση του θέματος και της επιμέρους θεματολογίας
2. συγκρότηση των ομάδων των 3-4 ατόμων και ανάθεση ρόλων σε κάθε μέλος
3. επιλογή του τίτλου του προγράμματος
4. ανάγνωση παιδικών ιστοριών και παραμυθιών σχετικά με το θέμα
5. σχεδίαση στολιδιών από φρούτα για τα Χριστούγεννα
6. συλλογή πληροφοριών και εικόνων για τα λαχανικά, ζωγραφίες και κατασκευή αφισών ανά ομάδα
7. παρακολούθηση βιντεοταινίες με παιδικές ιστορίες σχετικά με το θέμα
8. δημιουργικά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου
9. ετοιμασία ενός υγιεινού πρωινού στο σχολείο
10. δημιουργία ενός σταυρόλεξου με ονόματα φρούτων και λαχανικών
11. εκμάθηση τραγουδιών σχετικά με το θέμα
12. εξάσκηση και δράσεις στη φύση όπως περίπατος και παιχνίδια στο βουνό
13. ετοιμασία φρουτοσαλάτας στο σχολείο
14. κατασκευή της πυραμίδας της υγιεινής διατροφής
15. προετοιμασία ενός θεατρικού δρώμενου
16. εξάσκηση, παιχνίδι, αθλοπαιδιές στην αυλή του σχολείου
17. επίσκεψη σε φούρνο
18. επίσκεψη σε παραγωγούς λαχανικών, φρούτων, κρεοπώλη και ψαρά στη λαϊκή αγορά της πόλης
19. κατασκευή αφίσας ανά ομάδα σχετικά με επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν
20. φιλικοί αγώνες σε διάφορα αγωνίσματα ανά ομάδα στην αυλή του σχολείου
21. προετοιμασία για την παρουσίαση του υλικού του προγράμματος (των τεχνημάτων όπως στολίδια, αφίσα – κολάζ ή παρουσίαση - ταινία, τραγούδια και θεατρικό δρώμενο
22. παρουσίαση όλων των δράσεων του προγράμματος σε εκδήλωση του σχολείου

Μεγάλο μέρος του παρόντος Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας με τίτλο «Διατροφή, Άσκηση και Υγεία» στη θεματολογία: Ποιότητα Ζωής υλοποιήθηκε στην Α1 και Β τάξη του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής το σχολικό έτος 2015-2016 με την παιδαγωγική ομάδα να απαρτίζεται από τρεις (3) εκπαιδευτικούς και 38 μαθητές/τριες Ρομά (18 αγόρια και 20 κορίτσια), το οποίο παρουσιάστηκε στην εκδήλωση για το πέρας του σχολικού έτους.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Από την εφαρμογή του παρόντος Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες μικρούς μαθητές και μαθήτριες της παιδαγωγικής ομάδας και αναλύονται σε τρία επίπεδα:

Α) σε επίπεδο γνώσεων:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις για τα λαχανικά, τα φρούτα και τα θρεπτικά συστατικά τους, τους κανόνες για μια ισορροπημένη, σωστή διατροφή και πόση σημασία έχει στην παιδική ηλικία. Επίσης, μαθαίνουν να γυμνάζονται, να συμμετέχουν σε παιχνίδια και να αναγνωρίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της φυσικής αγωγής στη σωματική τους διάπλαση και την υγεία τους.

Β) σε επίπεδο ικανοτήτων:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αξιοποιούν ευχαρίστα το χρόνο τους, να εργάζονται σε ομάδες και να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά. Επίσης, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να ενεργούν με υπευθυνότητα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η επικοινωνιακή τους ικανότητα και αποκτούν πολλές δεξιότητες.

Γ) σε επίπεδο στάσεων:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθετούν υγιεινούς τρόπους διατροφής και αφιερώνουν τουλάχιστον 3-4 ώρες κάθε μέρα στο παιχνίδι και τις αθλοπαιδιές. Έτσι, αποκτούν υγεία, ευεξία και καλή φυσική κατάσταση.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας για το σχολείο, το σύνολο των μαθητών/τριών και την τοπική κοινωνία είναι τα εξής:

α) Η διάχυση των εμπειριών, των γνώσεων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε περίπου 100 μαθητές/τριες όλου του σχολείου στην εκδήλωση για το πέρας του σχολικού έτους.

β) Η υλοποίηση ομαδικών παιχνιδιών και αγώνων αθλοπαιδιών με παιδιά όλου του σχολείου ή και με άλλα σχολεία.

γ) Η δημιουργία εικαστικών κατασκευών (αφίσες, ζωγραφιές, τεχνήματα κλπ) και η αξιοποίησή τους για την ευαισθητοποίηση, τον προβληματισμό και την διάχυση των γνώσεων στους υπόλοιπους μαθητές και στην τοπική κοινωνία.

δ) Η συνεργασία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου με τοπικούς φορείς και επαγγελματίες.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση αυτού του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας προάγει και τα τρία επίπεδα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των μικρών μαθητών και των μαθητριών μελών της παιδαγωγικής ομάδας ενώ παράλληλα προσδίδει ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου και προσθετική αξία στο ρόλο του σχολείου ως δομή της τοπικής κοινωνίας.

Τα δυνατά σημεία του Προγράμματος αποτελούν:

Η εμπάθυνση της γνώσης από τους μικρούς μαθητές/τριες σχετικά με τη σημασία της άσκησης και της σωστής διατροφής για την προαγωγή της υγείας.

Η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και της αίσθησης της ομάδας

Η εξοικείωση των παιδιών με εξωσχολικούς φορείς και επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας (κοινωνικοποίηση) με την υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων

Η πολύ-επίπεδη βιοματικής δραστηριοποίησή τους

Τα αδύνατα σημεία του Προγράμματος αποτελούν:

Η αδυναμία των μαθητών να συνεργαστούν, λόγω της ηλικίας ή της καταγωγής τους.

Οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται με την υλοποίηση του Προγράμματος είναι:

Η εδραίωση σχέσεων με φορείς και επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε παρόμοια προγράμματα

Οι απειλές που τυχόν εμφανίζονται με την υλοποίηση του Προγράμματος είναι:

Οι πιθανοί κίνδυνοι για την ασφάλεια των μαθητών/τριών που εγκυμονεί η υλοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων ή των αθλητικών δραστηριοτήτων λόγω της μικρής ηλικίας και της καταγωγής των παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bandura A (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Laitinen J, Ek E & Sovio U (2002) Stress-related eating and drinking behavior and body mass index and predictors of this behavior. *Prev Med* 34, 29-39.

Lewin, K. (1942), "Field Theory and Learning", in D Cartwright (ed), *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers*, London; Social Science Paperbacks, 1951.

Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Piaget, Jean. (1973). *To Understand is to Invent*. New York: Grossman.

Rogers, C. (1980/1995), *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zull, J. E. (2002), *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VA: Stylus.

Αρχοντάκη Ζ & Φιλίππου Δ (2003) 205 Βιοματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μανιός, Γ. (2008) *Αγωγή Υγείας Διατροφή - Διατροφικές Συνήθειες για μαθητές ηλικίας 9-12 ετών* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ISBN:978-960-7541-48-2

Μανιός, Γ. (2008) *Αγωγή Υγείας Φυσική Άσκηση και Υγεία για μαθητές ηλικίας 8-12 ετών* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ISBN: 978-960-7541-50-5

Ματσαγγούρας Η (2012) «*NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)– Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη*» MIS: 295379 Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρυσafiδης Κ (1994) Βιοματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία για την υλοποίηση του προγράμματος είναι η εξής:

Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτισογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α. Σδράλη, Δ., Τριάδη, Δ., (2013), Οικιακή Οικονομία Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και τα αντίστοιχα Βιβλία μαθητή.

ΕΥΖΗΝ (2014) *Διατροφή στην Παιδική & Εφηβική Ηλικία*, Συνοδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, ΥΠΑΙΘ

ΕΥΖΗΝ (2014) *Διατροφή & Φυσική Δραστηριότητα στο σχολείο*, Συνοδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, ΥΠΑΙΘ

Μπουρνέλλη Π, Κουτσούκη Δ, Ζωγράφου Μ, Μαριδάκη Μ & Χατζόπουλος Δ *Φυσική Αγωγή Α & Β Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μπουρνέλλη Π, Κουτσούκη Δ, Ζωγράφου Μ, Μαριδάκη Μ, Χατζόπουλος Δ & Αγαλιανού Ο *Φυσική Αγωγή Α & Β Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ, ΠΛΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ

Στέφανος Μιχαλάκης, Υποδιευθυντής ΓΕΛ Πεύκων Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εφηβική ηλικία αποτελεί καθοριστικό στάδιο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς σ' αυτή συντελούνται ταυτόχρονα σημαντικές αλλαγές σε κάθε του διάσταση. Το ίδιο διάστημα ο/η έφηβος έχει να αντιμετωπίσει στρεσογόνους παράγοντες είτε αυτοί είναι πραγματικοί είτε εκλαμβάνονται ως τέτοιοι. Ο τρόπος με τον οποίο επενεργούν αυτοί σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το στάδιο ανάπτυξης και τον τρόπο λειτουργίας βασικών οργάνων του εγκεφάλου. Έτσι, οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να επιφέρουν αρνητικές συμπεριφορές ή, από την άλλη, να οδηγήσουν ακόμη και σε θετικές συνέπειες. Ζητούμενο, κατά συνέπεια, για τους εκπαιδευτικούς είναι να γνωρίζουν τρόπους διαχείρισης των αντιληπτών αντίξοων καταστάσεων.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του National Center for Health Statistics κάθε χρόνο καταγράφονται πάνω από 13.000 θάνατοι εφήβων στις ΗΠΑ, από τους οποίους περίπου οι 70% αποδίδονται σε αυτοκινητιστικά δυστυχήματα μετά από επικίνδυνη οδήγηση, σε ανθρωποκτονίες και

σε αυτοκτονίες. Στην ίδια κατεύθυνση, έρευνα ήδη από το 2005 του National Youth Risk Behavior Survey επίσης στις ΗΠΑ επεσήμανε την σταδιακή αύξηση εμπλοκής εφήβων σε περιστατικά οδήγησης μετά από οινοποσία ή χωρίς ζώνη ασφαλείας, οπλοφορίας, χρήσης παράνομων ουσιών και σεξουαλικών επαφών χωρίς μέτρα προφύλαξης (Kanwaletal., 2016; Caseyetal., 2008).

Πρόκειται για συμπεριφορές που, σύμφωνα με τις έρευνες, ταιριάζουν στην εφηβική περίοδο η οποία ως μεταβατική ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από αλλαγές στην φυσική, την ψυχολογική και την κοινωνική ανάπτυξή του. Έτσι, όντας, σε σύγκριση με τους ενήλικες, σε μια ανισορροπία ανάμεσα στα συστήματα ευαισθητοποίησης και ελέγχου χαρακτηρίζεται από αυξημένη συναισθηματική αντιδραστικότητα αλλά και αλληλενέργεια με το περιβάλλον, με γονείς, συνομήλικους, φίλους αλλά και κοινωνικές νόρμες (Caseyetal., 2008). Στο πλαίσιο αυτό παρατηρούνται αλλαγές που διευκολύνουν τον έφηβο να αναπτύξει συμπεριφορές προσαρμοστικές ή αλληλενέργειας με το περιβάλλον, ανεξαρτησίας, προσχεδιασμού, αντοχής σε εξωτερικές πιέσεις (Sinclairetal., 2014), προσανατολισμού, διανοητικής διέγερσης, στοχοθέτησης (Dahl&Gunnar, 2009), εκμάθησης νέων δεξιοτήτων και καλλιέργειας της προσοχής. Κι από την άλλη, παρατηρούνται εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν σε ακραίες εκδηλώσεις, σε πειραματισμό με τα ναρκωτικά και το αλκοόλ, σε εγκληματική δραστηριότητα, σε εκκεντρικότητες, σε συγκρούσεις με τους γονείς, σε αναζήτηση ευχαρίστησης κλπ. (Kanwaletal., 2016; Casey&Jones, 2010).

Η πλαστικότητα του εγκεφάλου στους εφήβους

Σύμφωνα με έρευνες στο χώρο των νευροεπιστημών, οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και ειδικότερα, ανάμεσα στ’ άλλα, με περιοχές όπως ο ιππόκαμπος, η αμυγδαλή και οι μετωπιαίοι λοβοί και τα σύνθετα κυκλώματα που τις συνδέουν (Lupienetal. 2009). Ειδικότερα, στη διαδικασία αυτή παίζει σημαντικό ρόλο η πλαστικότητα του εγκεφάλου που ως η ουσία της μάθησης και των πρωταρχικών λειτουργιών των νευρικών κυκλωμάτων, επιτρέπει στους οργανισμούς να προσαρμόζονται στο περιβάλλον. Αναφερόμενη στην έντονη και συνεχή διάπλαση και ανάπτυξη του εγκεφάλου η πλαστικότητα διέρχεται την κρίσιμη περίοδο στη διάρκεια της εφηβείας, πριν αποκρυσταλλωθεί σε ανεπίστρεπτες συμπεριφορές κατά την ενηλικίωση (Kanwaletal., 2016). Έτσι, μέσα από τις αλλαγές και καθώς ο εγκέφαλος ωριμάζει ανάλογα με τις εισροές και τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, η περίοδος της εφηβείας παρέχει μια ευελιξία (Brown&Spencer, 2013) και αποτελεί τη φάση ή της προσαρμογής ή της ευπάθειας που μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε σημαντικές πνευματικές και ψυχικές διαταραχές (Eiland&Romeo, 2013; Caseyetal., 2008).

Όπως ειπώθηκε, κατά την εφηβική ανάπτυξη συμβαίνει μια σημαντική δομική και λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην μεταιχμιακή και την φλοιική περιοχή. Πρόκειται για τον προμετωπιαίο λοβό (PFC), η λειτουργία του οποίου είναι καθοριστική για την ενεργό μνήμη, την εκτελεστική δράση, την αυτορυθμιστική συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων. Ακόμη σημαντική είναι η συμβολή της αμυγδαλής στα συναισθήματα του φόβου και της επιθετικότητας, του επικλινούς πυρήνα (nucleusaccumbens) και μέρους του ραβδωτού σώματος (striatum), για την αξιολόγηση της ανταμοιβής, του ιππόκαμπου για τη μνήμη και ειδικά την επεισοδιακή και τη χωρική μνήμη, και του υποθαλάμου για την σωματική ομοιόσταση.

Στη διάρκεια της εφηβείας καταγράφεται μια συνεχής υπερπαραγωγή αξόνων και συνάψεων, μια μετακίνηση του χρόνου και της ταχύτητας μεταφοράς πληροφοριών αλλά και ένα κλάδεμα

δενδριτών, που μπορεί να φτάσει και στο 50% των συνδέσεων, μέχρι την εγκατάσταση της κατάλληλης συνδετικότητας (Kanwaletal., 2016; Caseyetal., 2008). Παράλληλα, ο όγκος του ιππόκαμπου αυξάνεται απότομα μέχρι την ηλικία των 2 ετών, ενώ αντίθετα του προμετωπιαίου φλοιού ακολουθεί μια παρατεταμένη πορεία ωρίμανσης ξεπερνώντας συχνά τα όρια της εφηβικής περιόδου (Lupienetal. 2009). Αυτή η καθυστερημένη ανάπτυξη της φλοιικής περιοχής αναφορικά με τη μεταιχμιακή περιοχή και την αύξηση του ιππόκαμπου και της αμυγδαλής, συγκριτικά με την παιδική και την ενήλικη φάση, δημιουργεί πρότυπα που μπορούν να συμβάλουν στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων (Kanwaletal., 2016; Eiland& Romeo, 2013).

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι αλλαγές και οι κατευθύνσεις στην συμπεριφορά των εφήβων προέρχονται από τις τροποποιήσεις κατά την ανάπτυξη και ανάπλαση του εγκεφάλου ο οποίος επιπλέον μεσολαβεί μέσω των συστημάτων, γνωστικών και συναισθηματικών, που αντιλαμβάνονται τις περιβαλλοντικές επιδράσεις και εισροές (Dahl&Gunnar, 2009). Ένα τέτοιο ερέθισμα συχνά αποτελεί και το στρες με τις διάφορες εκδοχές του το οποίο όχι μόνο μπορεί να διαστρέψει την πορεία της ανάπτυξης ως παράγοντας ευπάθειας σε ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις και μη κανονιστικές συμπεριφορικές επενέργειες αλλά και σωρευτικά να υπονομεύσει και την ενήλικη ζωή (Hollisetal., 2013; Lupienetal. 2009). Ή από την άλλη να ενισχύσει και να βελτιώσει νοητικές εργασίες αλλά και αντιδράσεις απέναντι σε έντονες καταστάσεις (Romeo, 2015).

Ως εκ τούτου και με βάση τις ακαδημαϊκές συμβάσεις η τρέχουσα εργασία έχει σκοπό να καταγράψει κάποιες όψεις των διασυνδέσεων που έχουν εντοπιστεί ανάμεσα σε στρεσογόνους παράγοντες - εγκεφαλικές διεργασίες - συμπεριφορικές αντιδράσεις σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφική έρευνα. Δηλαδή να παρουσιάσει μορφολογικές και λειτουργικές αλλαγές κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου στην ζωή των εφήβων, οι οποίες συνδέονται με στρεσογόνες συνθήκες και σχετίζονται με προσαρμογές της συμπεριφοράς τους. Από την άλλη, βέβαια, δε φιλοδοξεί να αποτελέσει μια ανασκοπική προσπάθεια, με την ακραιφνή της σημασία, ούτε να προχωρήσει σε συγκρίσεις και αιτιοκρατικές διαπιστώσεις.

Στρεσογόνοι παράγοντες

Το γεγονός και μόνο ότι τα δύο τρίτα των εφήβων ηλικίας κάτω 16 έχουν δοκιμάσει στη ζωή τους έναν γεγονός επιπέδου ψυχικού τραύματος (Ganzeletal., 2013) καταδεικνύει το βαθμό που οι έφηβοι είναι ευάλωτοι σε στρεσογόνους παράγοντες αλλά και το μέγεθος του αριθμού τους. Σε γενικές γραμμές, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν είτε με βάση την προέλευσή τους είτε τη στόχευσή τους.

Με βάση τη δεύτερη ταξινόμηση δύο είναι οι τύποι που παρουσιάζονται: i) οι φυσικοί, οι παράγοντες, δηλαδή, οι οποίοι διαταράσσουν την φυσιολογία του οργανισμού με τρόπο που οι ομοιοστατικοί μηχανισμοί υπερνικούνται και ii) κοινωνικοί και ψυχολογικοί στους οποίους ανήκουν ερεθίσματα που απειλούν την τρέχουσα ή την αναμενόμενη ή την αντιληπτή κοινωνική θέση ενός ατόμου (Hollisetal., 2013; Joëlsetal. 2006).

Ως προς την προέλευση των παραγόντων αυτή αναφέρεται στο κοινωνικό περιβάλλον σε όλες του τις εκφάνσεις. Έτσι, σχέσεις με συνομήλικους μπορούν να προκαλέσουν πιέσεις είτε μέσω φιλικών και ερωτικών δεσμών, δικτύων, επαφών, αποδοχών και απορρίψεων, ενώ ακαδημαϊκές πιέσεις μπορούν να ασκηθούν λόγω του φόρτου των σχολικών εργασιών ή λόγω της προετοιμασίας για το μεταλυκειακό βίο.

Ακόμη, σημαντικές πιέσεις εντοπίζονται στο χώρο των οικογενειών, όπου συχνή είναι η αντιπαλότητα ανάμεσα σε επιθυμίες των εφήβων για αυτονομία και τη διαφορετική ερμηνεία αυτής από τους γονείς. Κυρίως, όμως, πρόωρες δυσμενείς εμπειρίες ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες πηγάζουν από τις ιδιαιτερότητές των τελευταίων, καθώς οι ενδοοικογενειακές επαφές έχουν μειωθεί, τα διαζύγια έχουν αυξηθεί και οι γονείς απουσιάζουν λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (McEwenetal., 2016; Cohenetal., 2006). Και φυσικά τα βιώματα επιδεινώνονται ακόμη περισσότερο στις σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οπότε οι έφηβοι καλούνται να βιώσουν τη φτώχεια και τα επακόλουθά της μέσα στις οικογένειες, βία, κακομεταχείριση, απομάκρυνση μελών οικογένειας και χαμηλό βιοτικό επίπεδο (Kimetal. 2013; Cohenetal., 2006), αλλά και ανασφάλεια σε υποβαθμισμένες γειτονιές ή και ακόμη συνθήκες πολέμου (Ganzeletal. 2013).

Εγκεφαλικές λειτουργίες και προσαρμοστικές επιπτώσεις

Όπως είδαμε παραπάνω, σημαντικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του εφήβου παίζει η ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία εγκεφαλικών του δομών, όπως είναι η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος. Κάτι τέτοιο, όμως, δυσχεραίνεται από πρώιμες στρεσογόνες καταστάσεις κοινωνικής ή/και οικονομικής υφής. Έτσι, φυσική κακοποίηση, πρώιμη παραμέληση και χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο προκαλούν αλλοιώσεις στα παραπάνω όργανα, με κυριότερη τη μείωση του μεγέθους τους και κατά συνέπεια την πρόκληση συμπεριφορικών προβλημάτων, όπως της απειθαρχίας (Hansonetal., 2015). Σε άλλη πάλι περίπτωση, της κοινωνικής ανασφάλειας και αβεβαιότητας, προκαλούνται αλλοιώσεις και πάλι στην ανάπτυξη του ιππόκαμπου με αποτέλεσμα να διαταράσσονται λειτουργίες που συνδέονται πιο στενά με τον παραπάνω όργανο, όπως αυτή της χωρικής μνήμης, οπότε και επενεργούν μακροπρόθεσμα στην ενήλικη ζωή (McCormicketal., 2012).

Περίπτωση ανασφάλειας αποτελεί και η βίωση χαμηλού οικονομικού εισοδήματος και ανέχειας, από τις οποίες το στρες που προκαλείται σε εφήβους, σε περίπτωση χρόνιων καταστάσεων, μπορεί να οδηγήσει σε διαρκείς νευροβιολογικές αλλοιώσεις σε περιοχές όπως ο προμετωπιαίος φλοιός και η αμυγδαλή, που είναι ακόμη ανώριμες και υπό ανάπτυξη. Οι ψυχολογικές και φυσιολογικές παρενέργειες εντοπίζονται όχι μόνο κατά την εφηβεία αλλά και κατά την ενήλικη ζωή. Κι αυτό γιατί εγχαράσσονται στον οργανισμό νευρικές αλλαγές κατά τις οποίες αυξάνεται η δραστηριότητα της αμυγδαλής, της υπεύθυνης για τα συναισθήματα, και μειώνεται η δραστηριότητα στον προμετωπιαίο φλοιό αλλά και σε άλλες περιοχές (προκεντρική έλικα, άνω κροταφικός λοβός, κάτω βρεγματικός λοβός) που εμπλέκονται στο γνωστικό έλεγχο, στη στοχοθεσία, στην ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων και στην επανεκτίμηση καταστάσεων (Kimetal., 2013).

Οι επιπτώσεις χρόνιου άγχους είναι εμφανείς επίσης στην περίπτωση ψυχοκοινωνικών ερεθισμάτων ακαδημαϊκού περιεχομένου, όπως στην περίπτωση προετοιμασίας παιδιών ύστερης εφηβείας για εξετάσεις. Στην περίπτωση αυτή επιβαρύνεται η ικανότητα προσοχής, καθώς διαταράσσεται κυρίως ο προμετωπιαίος φλοιός. Συγκεκριμένα, οι αλλοιώσεις που προκαλούνται στις δένδριτικές διακλαδώσεις και στις νευραξονοακανθικές συνάψεις διαταράσσουν τόσο την τοπική κατωφλιακή ταλαντωτική δραστηριότητα εντός του PFC όσο και τις διασυνδέσεις με πιο απομακρυσμένες και υψηλής τάξης περιοχές, όπως ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγίου και ο οπίσθιος βρεγματικός φλοιός, που εμπλέκονται στη διαδικασία της προσοχής. Βέβαια, παρά τη χρόνια επίδραση του στρες οι βλάβες μπορεί να είναι αναστρέψιμες, όμως, παρατεταμένη διάρκεια αυτής της μορφής ερεθίσματος εικάζεται ότι μπορεί οδηγήσει σε βαρύτερες νευροψυχιατρικές παθήσεις (Listonetal., 2009).

Τέλος, όπως ειπώθηκε νωρίτερα, το στρες παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, δυσμενή ερεθίσματα οδηγούν σε ατροφία τον προμετωπιαίο εγκεφαλικό φλοιό, ο οποίος εμπλέκεται στον ορθολογισμό, την κρίση, την αξιολόγηση κινδύνων και τον ανασταλτικό έλεγχο, καθώς αναπτύσσεται και ωριμάζει αργότερα, και σε αυξημένη δραστηριότητα περιοχών που συνδέονται είτε με τα συναισθήματα, όπως η αμυγδαλή, είτε με την επιθυμία ανταμοιβής, όπως ο κορχομετωπιαίος φλοιός και το κοιλιακό ραβδωτό σώμα. Το αποτέλεσμα είναι η όχι ορθολογική λήψη αποφάσεων τυπικού επιπέδου ενηλίκων, αλλά μια τάση που συνάδει περισσότερο στην ενυπάρχουσα επιθυμία για ανεξαρτησία, δηλαδή μια αναζήτηση ηδονικών ερεθισμάτων με χαρακτηριστικά την ανάληψη κινδύνων και την αποδοχή θετικών τροφοδοτήσεων που θεωρούνται ευχάριστα, όπως η χρήση αλκοόλ, ναρκωτικών και ελεύθερων και παρακινδυνευμένων σεξουαλικών επαφών (Ghobadzadeh et al., 2019).

Ωστόσο, όσο πολλαπλές και βαρύνουσες είναι οι αρνητικές επιπτώσεις του στρες, ιδιαίτερα για την εφηβική ηλικία, τόσο σημαντικές είναι και οι θετικές συνέπειες του. Έτσι, αντίξοες συνθήκες και δυσμενώς αντιληπτοί παράγοντες, κυρίως μέτριας έως ήπιας έντασης, προβλεπόμενοι, ακόμη και μακράς διάρκειας μπορούν να επηρεάσουν την πλαστικότητα του ιππόκαμπου οδηγώντας στην αύξηση των νευρώνων. Αυτή η επενέργεια στην φυσιολογία και την λειτουργία αυτού του σημαντικού οργάνου μπορεί να αναπτύξει στον έφηβο την ικανότητα προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, διαχείρισης αγχωτικών καταστάσεων και αντίστασης ακόμη και σε καταθλιπτικές συμπεριφορές και μάλιστα σε μακροπρόθεσμη διάσταση φτάνοντας ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Suo et al. 2013; Salehi et al., 2010; Toth et al., 2008).

Από εκπαιδευτική άποψη, ειδικότερα, η θετική επενέργεια του στρες έγκειται στη διευκόλυνση της μνήμης και της μάθησης. Έτσι, και πάλι, ήπιας έως μέτριας έντασης στρεσογόνοι παράγοντες οδηγούν στην ενεργοποίηση της αμυγδαλής και στην ανταλλαγή πληροφοριών με τον ιππόκαμπο και στην κωδικοποίησή τους σ' αυτόν με αποτέλεσμα την ενίσχυση του δεσμού μεταξύ των νοητικών και συναισθηματικών όψεων ενός γεγονότος ή μιας πληροφορίας και των συνδέσεων με τον προμετωπιαίο λοβό. Προϋπόθεση αποτελεί η στρεσογόνος κατάσταση να είναι εγγενής με το υπό μάθηση αντικείμενο, κοντινή χρονικά με αυτή και να αφορά κυρίως το στάδια της μνήμης που σχετίζονται με την κωδικοποίηση και την αποθήκευση των πληροφοριών. Σε αυτή την περίπτωση οι εγκεφαλικές αλλαγές ενισχύουν την προσοχή και βελτιώνουν την απομνημόνευση σημαντικών και την ακύρωση ουδέτερων γεγονότων. Σε αντίθεση περίπτωση, η μνήμη δυσχεραίνεται και ιδιαίτερα στο στάδιο της ανάκλησης πληροφοριών, εφόσον δηλαδή προηγείται κάποια έντονα αντίξοη συνθήκη. Γενικότερα ανάμεσα στο στρες και στην απόδοση της μνήμης υποστηρίζεται ότι λειτουργεί το μοντέλο σχήματος ανεστραμμένου U, κατά το οποίο μικρής ή μεγάλης έντασης καταστάσεις επενεργούν αρνητικά σε αντίθεση με τις μέτριας έντασης που επιφέρουν βέλτιστες τιμές (Vogel & Schwabe, 2016; Salehi et al., 2010; Joël et al., 2006).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, ο εγκέφαλος αποτελεί τον κύριο μεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα σε στρεσογόνες καθημερινές καταστάσεις και τις βιοσυμπεριφορικές συνέπειες (Ganze et al. 2013). Ειδικά στην εφηβεία, ακόμη κι αν ανάμεσα στους τρεις όρους, στρες-εγκέφαλος-προσαρμογές, έχουν εντοπιστεί κυρίως μόνο εμπειρικές αλληλουχίες, ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος μπορεί να υποστεί από εξωτερικά αποτροπιαστικά ερεθίσματα τόσες καταλυτικές μορφολογικές και λειτουργικές μετατροπές που οι παρενέργειες τους μπορεί να μην αφορούν απλά την ηλικιακή αυτή περίοδο αλλά

να υπονομεύσουν και τη ενήλικη ζωή. Αντίθετα από τους ενήλικες, στους οποίους παρόμοιες καταστάσεις δεν επιδεικνύουν τις ίδιες επίμονες αλλαγές, ειδικά το χρόνιο απροσδόκητο στρες καταδεικνύει πόσο ευάλωτοι είναι οι έφηβοι. Βέβαια, και ο βαθμός έντασης και το είδος της σχέσης ανάμεσα στους τρεις όρους δεν είναι γραμμικό, καθώς είναι πολλές οι μεταβλητές που το καθορίζουν, όπως ο χρόνος, η διάρκεια, η συχνότητα, το φύλο, ο υποκειμενικός τρόπος αντίληψης του ερεθίσματος αλλά και το είδος.

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης οι λειτουργοί της πρέπει να εξοπλιστούν, ώστε να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τους πιθανούς παράγοντες που έχουν διαμορφώσει ή ενδέχεται να προκαλέσουν και τι είδους στρεσογόνες συμπεριφορές. Κι ακόμη, πρέπει να προετοιμαστούν και να υιοθετήσουν σταδιακά προτάσεις και υποδείξεις της ακόμη στα σπάργανα ευρισκόμενης επιστήμης της νευροεκπαίδευσης, ώστε να κινηθούν προς δύο κατευθύνσεις. Πρώτον, να εφοδιάσουν και να εκπαιδεύουν τους μαθητές και μαθήτριες ακόμη και με τα εργαλεία που θα τους/τις προστατεύουν από επικείμενες αντίξοες καταστάσεις, όπως π.χ. στην περίοδο εξετάσεων. Εργαλεία που μπορεί να περιλαμβάνουν την ικανότητα ερμηνείας των καταστάσεων, την αυτοεκτίμηση, την εκδήλωση ενδιαφέροντος, φροντίδας και κοινωνικής υποστήριξης, την ψυχολογική ενίσχυση με θετικά συναισθήματα, ακόμη και ασκήσεις αναπνοής (Laborde, 2017; Schönfeld, 2016; Wosiski-Kuhn&Stranahan, 2012). Και δεύτερον, να εκμεταλλευτούν τις θετικές όψεις στρεσογόνων καταστάσεων, και να παροτρύνουν σε γυμναστική ήπιας ή μέτριας έντασης και να παρουσιάζουν το ακαδημαϊκό υλικό τους με έναν πιο συναισθηματικό τρόπο (Wosiski-Kuhn&Stranahan, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, G.R., & Spencer, K.A., (2013). Steroid hormones, stress and the adolescent brain: A comparative perspective. *Neuroscience*, 249, 115–128.
- Casey, B.J., & Jones, R.M. (2010). Neurobiology of the adolescent brain and behavior: Implications for substance use disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(12), 1189–1201.
- Casey, B.J., Jones, R.M., & Hare, T.A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111–126.
- Cohen, R.A., Hitsman, B.L., Paul, R.H., McCaffery, J., Stroud, L., Sweet, L., Gunstad, J., Niaura, R., MacFarlane, A., Bryant, R.A., & Gordon, E. (2006). Early life stress and adult emotional experience: An international perspective. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 36(1), 35–52.
- Dahl, R.E., & Gunnar, M. (2009) Heightened stress responsiveness and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology. *Development and Psychopathology* 21(1), 1–6.
- Deng, J.H., Yan, W., Han, Y., Chen, C., Meng, S.Q., Sun, C.Y., Xu, L.Z., Xue, Y.X., Gao, X.J., Chen, N., Zhang, F.L., Wang, Y.M., Shi, J., & Lu L. (2017). Predictable chronic mild stress during adolescence promotes fear memory extinction in adulthood. *Scientific Reports*, 7(1), 1–15.
- Eiland, L., & Romeo, R., (2013). Stress and the developing adolescent brain. *Neuroscience* 249(12), 162–171.

- Ganzel, B.L., Kim, P., Gilmore, H., Tottenham, N., & Temple, E. (2013). Stress and the healthy adolescent brain: Evidence for the neural embedding of life events. *Development and Psychopathology*, 25(4), 879–889.
- Ghobadzadeh, M., McMorris, B., & Sieving, R.E., Porta, C., & Brady, B.S. (2019). Relationships Between Adolescent Stress, Depressive Symptoms, and Sexual Risk Behavior in Young Adulthood: A Structural Equation Modeling Analysis. *Journal of Pediatric Health Care*. doi: 10.1016/j.pedhc.2018.11.006
- Hanson, J.L., Nacewicz, B.M., Sutterer, M.J., Cayo, A.A., Schaefer, S.M., Rudolph, K.D., Shirtcliff, E.A., Pollak, S.D., & Davidson, R.J. (2015). Behavioral problems after early life stress: Contributions of the hippocampus and amygdala. *Biological Psychiatry*, 77(4), 314–323.
- Hollis, F., Isgor, C., & Kabbaj, M. (2013). The consequences of adolescent chronic unpredictable stress exposure on brain behavior. *Neuroscience*, 249(12), 232–241.
- Joëls, M. Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M.S., & Krugers, H.J. (2006). Learning under stress: how does it work?”. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152–158.
- Kanwal, J.S., Jung, Y.J., & Zhang, M. (2016). Brain Plasticity during Adolescence: Effects of Stress, Sleep, Sex and Sounds on Decision Making. *Anatomy & Physiology*, 6(1), 1-8.
- Kim, P., Evans, G.W., Angstadt, M., Ho, S.S., Sripatha, C.S., Swain, J.E., Liberzon, I., & Phan, K.L. (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(46), 18442–18447.
- Laborde, S., Allen, M.S., Gohring, N., & Dosseville, F. (2017). The effect of slow-paced breathing on stress management in adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(6), 560–567.
- Liston, C., McEwen B.S., Casey, B. (2009). Psychosocial stress reversibly disrupts prefrontal processing and attentional control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(3), 912–917.
- Lupien, S.J., McEwen, B.S., Gunnar, M.R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–445.
- McCormick, C.M., Thomas, C.M., Sheridan, C.S., Nixon, F., Flynn, J.A., Mathews, I.Z. (2012). Social instability stress in adolescent male rats alters hippocampal neurogenesis and produces deficits in spatial location memory in adulthood. *Hippocampus*, 22(6), 1300–1312.
- McEwen, B.S., Nasca, C., & Gray, J.D. (2016). Stress effects on neuronal structure: hippocampus, amygdala, and prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 3–23.
- Romeo, R.D., & McEwen, B.S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 202-214.
- Salehi, B., Cordero, M.I., & Sandi, C. (2010). Learning under stress: The inverted-U-shape function revisited. *Learning & Memory*, 17(10), 522–530.

- Sinclair, D., Purves-Tyson, T.D., Allen, K.M., & Weickert, C.S. (2014). Impacts of stress and sex hormones on dopamine neurotransmission in the adolescent brain. *Psychopharmacology* 231(8), 1581–1599.
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>.
- Suo, L., Zhao, L., Si, J., Liu, J., Zhu, W., Chai, B., Zhang, Y., Feng, J., Ding, Z., & Luo, Y., (2013). Predictable chronic mild stress in adolescence increases resilience in adulthood. *Neuropsychopharmacology*, 38(8), 1387–1400.
- Toth, E., Gersner, R., Wilf-Yarkoni, A., Raizel, H., Dar, D.E., Richter-Levin, G. et al. (2008). Age-dependent effects of chronic stress on brain plasticity and depressive behavior. *Journal of Neurochemistry* 107(2), 522-532.
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 16011(2016), 1-10.
- Wosiski-Kuhn, M., & Stranahan, A.M. (2012). Opposing effects of positive and negative stress on hippocampal plasticity over the lifespan. *AgeingResearchReviews*, 11(3), 399–403.

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΦΥΣΙΚΗ «ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΩΤΟΝΙΑ»: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

LEARNING PHYSICS BY “PLAYING WITH PROTONS”: a case study

Αφροδίτη Ντίνου, ΠΕ11, ΜΑ στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Δ/ντρια 5^{ου} Δ. Σ.
Κιλκίς, afroditintinou@gmail.com

Afroditi Ntinou, Ph. Ed. teacher, MA in Education Administration, Principal of 5th
Primary school of Kilgis,

Περίληψη

Το καινοτόμο πρόγραμμα «Παίζοντας με τα Πρωτόνια», υλοποιήθηκε στο 5^ο Δ. Σ. Κιλκίς την διετία 2017-19, με την Ε' και στη συνέχεια ΣΤ' τάξη του Σχολείου. Πρόκειται για μια καινοτόμο πρακτική, που δημιουργήθηκε από την παιδαγωγική ομάδα του πειράματος CMS του CERN και η διάχυση στα σχολεία της ελληνικής και της βρετανικής επικράτειας, έγινε αρχικά μέσω των Σχολικών Συμβούλων. Η συγγραφέας επιλέχθηκε, μαζί με εννέα άλλους Έλληνες εκπαιδευτικούς, να παρακολουθήσει σεμινάριο επιμόρφωσης σχετικό με το πρόγραμμα, στο CERN, στη Γενεύη, τον Αύγουστο του 2018, μετά από μια χρονιά ήδη στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αποτελεί μια πρωτοποριακή προσέγγιση των εννοιών της Φυσικής και έχει εμπλουτιστεί με μεθόδους, που εφαρμόστηκαν στο 5^ο Δ. Σ. Κιλκίς. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Abstract

The innovative "Playing with Protons" program was implemented in the 5th Primary School of Kilgis during 2017-19, with the 5th and then 6th grade. It's about an innovative practice, which was created by the pedagogical team of CMS experiment in CERN and disseminated to schools in Greek and British territory, initially through School Counselors. The author was selected, along with nine other Greek teachers, to attend a program-related training seminar at CERN in Geneva in August 2018, after a year already in the program. The program is an innovative approach to the concepts of physics and has been enriched with methods applied in the 5th Primary School of Kilgis. This article presents the methodology followed and the results of the intervention.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση στον 21^ο αι. αποτελεί πρόκληση για τους άμεσα εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σε ένα δυναμικό και ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, τα εκπαιδευτικά συστήματα υπολείπονται των μεταβολών άλλων συστημάτων (Fullan, 2010, Hargreaves et al., 2010, όπ. αν. στους Κυριακώδη – Τζιμογιάννη). Έτσι προκύπτει η μόνιμη αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, ώστε να συμβαδίζει η Εκπαίδευση με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Οι απαραίτητες αλλαγές ακολουθούν έναν αργό ρυθμό, ανάλογα με άλλους τομείς της κοινωνίας (Ιορδανίδης, 2008, όπ. αν. στο Νάννου 2018). Οι μαθητές και οι μαθήτριες του 21^{ου} αι. έρχονται στο σχολείο με πολλές γνώσεις και δεξιότητες. Γνωρίζουν και έχουν

δεν «πολλά», δέχονται πληθώρα ερεθισμάτων και πληροφοριών, που πρέπει να μάθουν να τις διαχειρίζονται, να τις αξιοποιούν και συγχρόνως να υπάρχει κάτι νέο και ελκυστικό, ώστε να προάγεται η ουσιαστική μάθηση. Εδώ υπεισέρχονται οι καινοτόμες δράσεις, που σκοπό έχουν να αναδείξουν πρωτότυπες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να κάνουν τη διαδικασία μάθησης πιο ελκυστική και πιο συμπεριληπτική. Ο βιοματικός τρόπος συμμετοχής των μαθητών και η φθίνουσα υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους και να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν τα ατομικά τους χαρίσματα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής.

Το πρόγραμμα «Παίζοντας με τα πρωτόνια» αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση, που ακολουθεί στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς στηρίζεται «στη στοχοθεσία με βάση την αξιολόγηση γνώσης, παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση, εστιάζεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι μόνο στην παράδοση της ύλης, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη και διευκολυντή της μάθησης, δίνοντας ευκαιρίες για δράση και διάδραση ανάμεσα στους μαθητές και στη γνώση. Διασφαλίζει τις δυο βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας: την ποιότητα και την ισότητα» (Βαλιαντή, Νεοφύτου, 2017)

Αυτό που επιδιώκαμε από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος «Παίζοντας με τα Πρωτόνια» ήταν να εμπλέξουμε τα παιδιά με την επιστήμη και τη λογική της υπεύθυνης έρευνας, αλλά και της υπεύθυνης μάθησης, δηλαδή να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης οι ίδιοι οι μαθητές, επειδή θα αγαπήσουν το πρόγραμμα.

Στο τέλος της διετούς εφαρμογής διαπιστώσαμε ότι πετύχαμε κατά πολύ αυτόν τον στόχο.

Τα παιδιά έδειξαν από την αρχή ενδιαφέρον για τη θεματολογία του προγράμματος και κάθε ενότητα που επεξεργαζόμασταν, άνοιγε νέα μονοπάτια ενδιαφέροντος για έρευνα, καθώς προέκυπταν απορίες και ερωτήματα, αλλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα για τον κάθε μαθητή.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Την πρώτη χρονιά εφαρμογής ασχοληθήκαμε με τον Μικρόκοσμο –thinksmall- το CERN, τους ανιχνευτές και τα πειράματά του, τα σωματίδια της ύλης και τη δημιουργία του Σύμπαντος. Κατά την δεύτερη χρονιά εφαρμογής εστίασαμε στον Μεγάλοκοσμο, το Σύμπαν, τους Πλανήτες, τους Γαλαξίες, τις Μαύρες τρύπες, την Σκοτεινή Ύλη. Ο Άνθρωπος και το Διάστημα ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα ενότητα για τα παιδιά και, με την ευκαιρία των 50 χρόνων από την άφιξη του Ανθρώπου στη Σελήνη, φτιάξαμε αυτοσχέδιους πυραύλους, αλλά και θεατρικό στο τέλος της χρονιάς.

Ακόμη δημιουργήσαμε τα δικά μας έργα, χρησιμοποιήσαμε αρκετές, διαφορετικές, σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και απλοποιήσαμε όσο μπορούσαμε τα επιστημονικά δεδομένα που διδάσκαμε, ώστε να γίνουν κατανοητά από όλα τα παιδιά. Η εργασία μας ήταν πάντα σε ομάδες και η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φθίνουσα, ώστε τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες, να σκεφτούν ελεύθερα και δημιουργικά και να χρησιμοποιήσουν επιστημονικά δεδομένα για να εξηγήσουν τον τρόπο εργασίας τους.

Προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε φαινόμενα επιστήμης στην καθημερινή μας ζωή, τρόφιμα και μαγείρεμα, προϊόντα καθαρισμού και προστασίας, λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού.

Δημιουργήσαμε και παρουσιάσαμε έργα εικαστικά, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής για να φανταστούμε το μέλλον μέσω της επιστήμης, κάναμε πειράματα με απλά υλικά.

Μέρος 1ο

Οι στόχοι μας ήταν: Γνωριμία – Εξοικείωση με τις έννοιες. Η Δομή της Ύλης - Τι είναι η Ύλη; Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον κόσμο, τον μικρόκοσμο και το Σύμπαν;

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

1. Jigsaw strategy: Μαθαίνουμε τις βασικές έννοιες με την μέθοδο jigsaw.

Χωρίσαμε το μάθημα σε 5 υποενότητες. Χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες και κάθε μέλος της ομάδας είχε να μάθει μια υποενότητα του μαθήματος των Φυσικών, έτσι που, να μπορεί, σε πρώτη φάση, να τη συζητήσει και να την αποσαφηνίσει με τους εκπροσώπους των υπόλοιπων ομάδων, που είχαν την ίδια υποενότητα. Στη συνέχεια τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες και παρουσιάζουν την υποενότητα που μελέτησαν έτσι ώστε να γίνει κατανοητή απ’ όλους.

2. Παρακολούθηση βίντεο (θεωρητικό μέρος)

<https://www.youtube.com/watch?v=0zyWy9JPPtc&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=6&t=0s> Η θεωρία του BigBang

<https://www.youtube.com/watch?v=OJaHB1aaJXw&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=7&t=19s> Υποατομικά σωματίδια

<https://www.youtube.com/watch?v=RDdPuL-uOQc&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=28> το CERN

https://www.youtube.com/watch?v=G6mmIzRz_f8&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=12 Πως λειτουργεί ένας επιταχυντής

3. e-phet – προσομοιώσεις

Τα παιδιά, στο εργαστήριο της Πληροφορικής, έπαιξαν με τις προσομοιώσεις στο e-phet, τις σχετικές με τα άτομα, τα στοιχεία και τις χημικές ενώσεις. Έτσι αντιλήφθηκαν τις έννοιες της πυκνότητας, της μάζας, του ατομικού και του μαζικού αριθμού, του πυρήνα, των ηλεκτρονίων και του φορτίου ενός ατόμου, ανάλογα με τις συνθήκες.

https://phet.colorado.edu/sims/html/build-an-atom/latest/build-an-atom_en.html

4. Βιωματική προσέγγιση

Ανακαλυπτική μέθοδος: Αφού καλύψαμε με απλά λόγια και με παρακολούθηση σχετικών βίντεο, το θεωρητικό μέρος, ώστε τα παιδιά να βάλουν τη φαντασία τους να δουλέψει και να «δουν» τα μόρια, τα άτομα και τα σωματίδια της ύλης, περάσαμε στο βιωματικό κομμάτι και ξεκινήσαμε από την αυλή. Πήγαμε στον κήπο, αγγίξαμε διαφορετικά υλικά και ψάξαμε να βρούμε ό, τι πιο μικρό μπορούσαμε να εντοπίσουμε. Ακόμη και οι κόκκοι άμμου ή τα μικροσκοπικά ξυλαράκια, οι κόκκοι της σκόνης, αποτελούνται από πολλά, πολύ μικρότερα σωματίδια: μόρια, άτομα, πρωτόνια, νετρόνια, ηλεκτρόνια, νετρίνια, βαρυτόνια, κουάρκκ.ο.κ.

Μαθαίνουμε βιωματικά: Στη συνέχεια σχηματίσαμε άτομα των στοιχείων που αναφέραμε στην τάξη: υδρογόνου, ηλίου, λιθίου, βηρυλλίου με τα σώματά μας. Κάποια παιδιά παραστήσανε τα νετρόνια και τα πρωτόνια στον πυρήνα και κάποια τα ηλεκτρόνια που περιφέρονται γύρω από τον πυρήνα.

Έτσι πήραν μια αδρή εικόνα της μορφής των ατόμων κι εμπέδωσαν το «όσα πρωτόνια, τόσα νετρόνια και τόσα ηλεκτρόνια» που ισχύει για τα άτομα των χημικών στοιχείων. Αναφέρθηκαν τα ισότοπα, αλλά χωρίς να επεκταθούμε.

Δραματοποίηση: Το ταξίδι του Νερού

Τα παιδιά, αφού ανέλαβαν ρόλους Υδρογόνου και Οξυγόνου, σημαδεμένα με μπλε και πράσινες βούλες αντίστοιχα στα χέρια τους, αναπαράστησαν το ταξίδι του Νερού. Ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού «κυλούσαν», ενωμένα σε μόρια νερού, σαν ποτάμι. Με την επίδραση της θερμότητας του Ήλιου άρχισαν να εξατμίζονται, να χωρίζονται σε υδρογόνα και οξυγόνα και να ταξιδεύουν προς τον ουρανό. Άρχισαν να σχηματίζονται σύννεφα, που έφεραν την ένωση των ατόμων υδρογόνου και οξυγόνου ξανά σε μόρια νερού κι έπεσαν στο έδαφος με τη μορφή νερού και πάλι, σχηματίζοντας το ποτάμι, που χύνεται στη θάλασσα. Διασκέδασαν μαθαίνοντας βιοματικά και επέστρεψαν στην τάξη με νέα αντίληψη των διεργασιών στη Φύση.

Learning by Doing: Οι κατασκευές μας

Δημιουργήσαμε, σε ομάδες, προπλάσματα ατόμων γνωστών στοιχείων με διάφορα υλικά. Τα παιδιά, από τη στιγμή που αντιλήφθηκαν κάποια πράγματα για τη δομή της ύλης, ήταν πολύ ευφάνταστα στις κατασκευές τους.

Μετά από έρευνα στο διαδίκτυο, έφτιαξαν και τον πίνακα με τα γνωστά σωματίδια της ύλης.

Παράλληλα τα παιδιά εργάστηκαν στο εργαστήρι Πληροφορικής πάνω σε δυο padlet, που αναφέρονται στο CERN και στην έννοια της Επιστήμης γενικότερα.

<https://padlet.com/afroditintinou/iel7eum46knm>

<https://padlet.com/afroditintinou/v1goqqwxd6lf>

Μέρος 2ο

Προέκυψε η αναγκαιότητα να ερευνήσουμε και να εμβαθύνουμε περαιτέρω στις έννοιες και έτσι δόθηκαν οδηγίες και τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες.

1. Ανακαλυπτική μάθηση

Δόθηκαν στις ομάδες τα παρακάτω θέματα προς διερεύνηση: Αϊνστάιν, Νεύτων, BigBang, Τα σωματίδια της Ύλης, Το Σύμπαν, Ενέργεια, Ηλιακό Σύστημα

Έγινε έρευνα στο εργαστήρι πληροφορικής, συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες και κάθε ομάδα ετοίμασε ένα ταμπλό με τα βασικά της έρευνας που της ανατέθηκε και παρουσίασε τη δουλειά της στους υπόλοιπους. Ακολουθήθηκε η μέθοδος Worldcafe, όπου, ένα μέλος της ομάδας αναλάμβανε κάθε φορά την παρουσίαση και οι υπόλοιποι επισκέπτονταν τα ταμπλό των άλλων ομάδων. Τις παρουσιάσεις ακολούθησαν ερωτήσεις, ενώ εναλλάσσονταν και οι παρουσιαστές των ομάδων. Στο τέλος ψηφίστηκαν τα έργα από τους συμμετέχοντες, όσον αφορά στην πληρότητα της παρουσίασης και των πληροφοριών.

2. Η Χημεία και η Φυσική στη ζωή μας

Δόθηκαν δυο θέματα τα οποία είχαν να επεξεργαστούν στις διακοπές των Χριστουγέννων. Έγινε κλήρωση και ο καθένας ή ανά δυο διάλεξαν ένα θέμα από τα παρακάτω:

α) Μοριακή γαστρονομία. Τα παιδιά έπρεπε να βρουν σχετικές πληροφορίες, αλλά κι ένα τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων τους.

β) Συγγραφή ιστορίας με την μέθοδο της δημιουργικής γραφής. Δόθηκαν οι οδηγίες:

«Γράψε ένα μικρό κείμενο (ιστορία, παραμύθι ή αλήθεια) χρησιμοποιώντας τις λέξεις – κλειδιά που δίνονται παρακάτω. «Πρωτόνια, ηλεκτρόνια, ύλη, αντιύλη, διάστημα, σύμπαν, μεγάλη έκρηξη, πλανήτης, αστερί, μαύρη τρύπα, βαρύτητα, Αϊνστάιν». Εικονογράφησε το κείμενό σου με ζωγραφική, κολλάζ ή ό, τι άλλο σκεφτείς.»

Με την επιστροφή μας από τις διακοπές, δουλέψαμε πάνω στο τελικό προϊόν, ξαναθυμίζοντας έννοιες και ξεκαθαρίζοντας απορίες και κάναμε τις παρουσιάσεις των ομάδων, με αφήγηση ή/και powerpoint.

3. Ήλιος – Σελήνη – Αστερισμοί - Γαλαξίες – Μαύρες Τρύπες

Τι βλέπουμε στον νυχτερινό ουρανό αυτή την εποχή του χρόνου; Χρησιμοποιήσαμε σχετική εφαρμογή σε κινητό, αλλά και σχετικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο.

<https://astro.planitario.gr/weeksky29012018/>

https://tinanantsou.blogspot.gr/2017/12/blog-post_21.html

Science snacks. Συνδυάζοντας το τερπνόν μετά του ωφελίμου, σκεφτήκαμε να χρησιμοποιήσουμε φαγώσιμα υλικά για να παρουσιάσουμε όσα μάθαμε.

4. Παρακολουθούμε εκπαιδευτικά βίντεο – φτιάχνουμε μακέτες του CERN

<https://www.youtube.com/watch?v=miO2VcPIaXo> μέσα στον επιταχυντή του CERN

<https://www.youtube.com/watch?v=teXeJlI8ajE> εικονική περιήγηση στο CERN

https://www.youtube.com/watch?v=BEaEMMAO_s ξενάγηση στον LHC

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τρισδιάστατες κατασκευές (μακέτες) που να αναπαριστούν το CERN, σύμφωνα με τις πληροφορίες που πήραν στο θεωρητικό μέρος παρακολούθησης των σχετικών βίντεο.

ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για την διάχυση του προγράμματος στην σχολική κοινότητα αξιοποιήθηκε κάθε ευκαιρία. Στις Αποκριές, τα παιδιά του προγράμματος δημιούργησαν στολές σχετικές με τα θέματα Φυσικής. Οι κατασκευές και οι εργασίες ανέβηκαν στην ιστοσελίδα του Σχολείου και εκτέθηκαν σε ειδικό χώρο στο Σχολείο. <http://5dim-kilkis.kil.sch.gr/joomla/index.php/activities/2017-11-01-10-10-57>

Στη γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς 2018-19, παρουσιάστηκαν δυο θεατρικά για το ηλιακό μας σύστημα και την προσελήνωση, ενώ έπαιζαν και τραγούδησαν το «ηλιακό μας σύστημα».

<https://www.youtube.com/watch?v=DNBde-qdKOs&t=125s>

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αφιερώσαμε ιδιαίτερες ενότητες στον Ήχο, το Φως και το Ηλεκτρικό Ρεύμα. Κάναμε έρευνα για τους μεγάλους επιστήμονες, τα επιτεύγματά τους, τους ανιχνευτές του CERN και τους υπό εξερεύνηση τομείς της κατάκτησης του Διαστήματος από τον Άνθρωπο. Ακόμη, το πρόγραμμα

εμπλουτίστηκε και με εκπαιδευτικές επισκέψεις στο ΝΟΗΣΙΣ, στη Θεσσαλονίκη, στο Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών στην Πεντέλη, στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή.

Πέραν από το δοσμένο περιεχόμενο του προγράμματος, προέκυψαν και άλλες δραστηριότητες στο σχολείο μας, προερχόμενες κυρίως από τις απορίες των παιδιών. Έτσι προσθέσαμε την Μοριακή Γαστρονομία και την Κομποστοποίηση, διότι θεωρήσαμε ότι σχετίζονται με το πρόγραμμα, καθώς και θέματα Αστρονομίας και Αστροπαρατήρησης, το πείραμα του Ερατοσθένη, κατασκευή Σεισμογράφου και πλανητών με τρισδιάστατο εκτυπωτή.

Πέρα από τα Εικαστικά έργα, χρησιμοποιήσαμε απλά υλικά για να κάνουμε τα προτεινόμενα, αλλά και άλλα πειράματα. Χρησιμοποιήσαμε απλές χημικές αντιδράσεις (οξύ - βάση) για να εκτοξεύσουμε τους πυραύλους μας, αλλά μάθαμε και για τον νόμο του Bernoulli και πώς επηρεάζει την πτήση ενός χαρταετού. Ακόμη δώσαμε μεγάλη βαρύτητα στην ηθική έρευνα και στα αποδεδειγμένα επιστημονικά δεδομένα και πειράματα, που κυριαρχούν στην επιστήμη της εποχής μας.

Πολύ σημαντικό κομμάτι χρόνου αφιερώσαμε στην παρουσίαση και αφομοίωση των πληροφοριών και των μαθησιακών αντικειμένων ακολουθώντας τη διαδικασία «έρευνα, συγκέντρωση στοιχείων, παρουσίαση, ερωτήσεις/απορίες, τελικό προϊόν». Η εργασία μας ήταν κυρίως σε ομάδες και οι παρουσιάσεις στην ολομέλεια. Η αξιολόγηση/αποτίμηση κάθε ενότητας γινόταν στην διάρκεια των παρουσιάσεων.

Προσπαθώντας να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα θα λέγαμε ότι είμαστε απόλυτα ικανοποιημένοι από την επίδραση που είχε. Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό, επεξεργάστηκαν με επιτυχία έννοιες, προχωρημένες πολλές φορές, για το μαθησιακό τους επίπεδο, ενεργοποιήθηκαν και παιδιά που ήταν διστακτικά με το μάθημα των Φυσικών, επειδή δεν το καταλάβαιναν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν το μάθημα των Φυσικών με τρόπο ελκυστικό και κατανοητό. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας και καινοτόμες προσεγγίσεις, που έκαναν το μάθημα ευχάριστο και τα παιδιά να συμμετέχουν με ενδιαφέρον και διάθεση. Μέθοδοι όπως το Jigsaw, το Worldcafé, η Gallerie ενίσχυσαν τη συμμετοχικότητα, ενώ οι πολυδιάστατες παραδόσεις μέσω εικόνας και βίντεο, πειραμάτων, κατασκευών, έρευνας στο διαδίκτυο και δημιουργίας ψηφιακών προϊόντων, ασύγχρονης συνεργασίας με χρήση εργαλείων web 2.0, αλλά και οι παρουσιάσεις από ειδικούς καθώς και οι επισκέψεις μελέτης, συνιστούν μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις μάθησης.

Η πρότασή μας είναι να εφαρμοστεί μια τέτοιου τύπου εμπλουτισμένη διδασκαλία στο μάθημα των Φυσικών, αλλά και σε άλλα μαθήματα, καθώς εμπλέκει όλα τα παιδιά στην μαθησιακή διαδικασία. Η ποικιλία μεθόδων εξασφαλίζει ότι θα υπάρχει ευκαιρία για τον κάθε μαθητή να αξιοποιήσει τα ατομικά του χαρίσματα και να μάθει με τον τρόπο που μπορεί.

Ένα εργαλείο αξιολόγησης με λεπτομέρειες, θα είχε προστιθέμενη αξία για την τελειοποίηση της παρέμβασης και είναι κάτι που θα μας απασχολήσει μελλοντικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαλιαντή, Σ. Νεοφύτου, Λ. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*, Πεδίο, Αθήνα 2017

Κυριακώδη, Δ. Τζιμογιάννης Αθ., 2015, *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8(3), 123-151, 2015

Νάννου, Ξ. 2018, *Η Εφαρμογή μιας Εκπαιδευτικής Καινοτομίας σε ένα Ιδιωτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης*

Διαδικτυακές πηγές

<https://padlet.com/afroditintinou/iel7eum46knmt> (about CERN)

<https://padlet.com/afroditintinou/v1goqqwxd6lf> (ΕΠΙΣΤΗΜΗ)

<https://docs.google.com/document/d/1cILWz2wdDjjdUknlzRPHiGop-UFypqlp6r2jhPWPUiQ/edit>
κοινόχρηστο έγγραφο εργασίας

https://docs.google.com/document/d/1n3otpj1CUXjIaJxIQXcHT_GPE-0x_Qzl9w8u2mu7oiY/edit
κοινόχρηστο έγγραφο εργασίας

<https://docs.google.com/document/d/1ntaWqxaESQQDVQRICdRXyPSaeOeV2-9gDvUnDYT4myU/edit> κοινόχρηστο έγγραφο εργασίας

<http://5dim-kilkis.kil.sch.gr/joomla/index.php/activities/2017-11-01-10-10-57> Παίζοντας με τα Πρωτόνια, στην ιστοσελίδα του 5^{ου} Δ. Σ. Κιλκίς

<https://www.youtube.com/watch?v=Q7vsve1bDIo&feature=youtu.be> (αυτοσχέδιοι πόραυλοι, ΣΤ 2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=0zyWy9JPPtc&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=6&t=0s> Η θεωρία του BigBang

<https://www.youtube.com/watch?v=OJaHB1aaJXw&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=7&t=19s> Υποατομικά σωματίδια

<https://www.youtube.com/watch?v=RDdPuL-uOQc&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=28> το CERN

https://www.youtube.com/watch?v=G6mmIzRz_f8&list=PL7S-sQyLJeKJrHsHAVd3nbGLYiEFZIJ4-&index=12 Πως λειτουργεί ένας επιταχυντής

<https://astro.planitario.gr/weeksky29012018/> Πλανητάριο Θεσσαλονίκης

https://tinanantsou.blogspot.gr/2017/12/blog-post_21.html πειράματα με απλά υλικά

ΑΦΗΓΗΜΑΤΑ: ΟΙ ΜΙΚΡΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΛΕΝΕ ΤΗΝ ΑΛΗΘΕΙΑ

Βασιλική Πετρά, Φιλόλογος

Περίληψη

Πρόκειται για καινοτόμο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της Β' Λυκείου (B1, B2), κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους 2018-2019. Οι μαθητές, αφού ενημερώθηκαν σχετικά με το δεοντολογικό πλαίσιο της Προφορικής Ιστορίας, αποτύπωσαν σε γενεαλογικά δέντρα τις οικογενειακές τους αφηγήσεις «μετακίνησης-μετανάστευσης-προσφυγιάς και τις κατέγραψαν σε συνεντεύξεις. Κατόπιν, τη δράση πλαισίωσε θεατροπαιδαγωγός, η οποία αφιέρωσε δύο δίωρα (B2). Αξιοποιήθηκαν η βιοματική μέθοδος, οι τεχνικές του Θεάτρου-Δράματος και η Δημιουργική Γραφή. Οι μαθητές μπήκαν σε ρόλους, αναζήτησαν την ταυτότητά τους, δραματοποίησαν τις ιστορίες τους και έκαναν αναγωγή σε σύγχρονες ιστορίες «μετακίνησης». Η εμπλοκή τους τεκμηριώνεται από την Παρατήρηση και τον λόγο τους σε ομάδες εστίασης.

Abstract

This is an innovative program that was attended by the students of the second class at a Lyceum, during the 2018-2019 school years. The students, after being informed about the ethical context of Oral History, imprinted on family trees their "moving-immigration" family stories and recorded them in interviews. The action was then accompanied by a theatrical educator, who dedicated four hours (in B2). The experiential method, the techniques of Theater-Drama and Creative Writing were utilized. Students took on roles, searched for their identities, dramatized their stories and reduced them to modern "moving" stories. Their involvement is documented by their observation and reason in focus groups.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Πρόκειται για Ερευνητική Εργασία που έγινε στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας και καινοτόμο Πολιτιστικό Πρόγραμμα της ΔΔΕ Δράμας (με συμμετοχή 35 μαθητών). Είχε τον τίτλο «Αφηγήματα: οι μικρές ιστορίες λένε την αλήθεια» και αφορά τη συγκέντρωση αφηγήσεων μετακίνησης-μετανάστευσης-προσφυγιάς που κατέγραψαν σε συνεντεύξεις, οι 39 μαθητές των δύο τμημάτων της Β' Λυκείου (B1, B2) του ΓΕΛ Δοξάτου, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους 2018-2019. Υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έρευνας δράσης (Carr&Kemmis, 1997: 220)

Η επιλογή του θέματος υπαγορεύτηκε λόγω της προέλευσης των μαθητών (σε μεγάλο ποσοστό) από προσφυγικές οικογένειες. Οι μαθητές κλήθηκαν να εστιάσουν στη Μικρασιατική Καταστροφή, τις Κατοχές και τη μαζική μετανάστευση που έλαβε χώρα στην ιδιαίτερη πατρίδα μας, μετά το 1960. Ακολούθησαν το επιστημονικό πλαίσιο που αφορά την Τοπική και την Προφορική Ιστορία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διαδικασία που έλαβε χώρα στην τάξη. Εκκίνησε από την αναζήτηση και παρουσίαση γενεαλογικών δέντρων των μαθητών, κατά το πρώτο τετράμηνο. Η επίσκεψη θεατροπαιδαγωγού, κατά το δεύτερο τετράμηνο ενίσχυσε τη συμμετοχή των μαθητών του B2, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Ιστορίας-Νεοελληνικής Γλώσσας-Λογοτεχνίας. Αξιοποιήθηκαν η βιοματική μέθοδος, οι τεχνικές του Θεάτρου-Εκπαιδευτικού Δράματος και η δημιουργική γραφή.

ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ

Βασική στόχευση ήταν οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκτήσουν ιστορική επίγνωση. Να γνωρίσουν τη σημασία της Τοπικής και της Προφορικής Ιστορίας ως Ιστορίας «από τα κάτω», πιο δημοκρατικής, εφόσον αναδεικνύει ηγετικές μορφές μέσα από το ανώνυμο πλήθος και προάγει την επικοινωνία μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα. Ακόμη, να γνωρίσουν «ποιοι είναι» και τη διαφορετική οπτική-αλήθεια των «άλλων» για τα ίδια πράγματα (ιστορικά δεδομένα, εμπειρίες, βιώματα). Και τελικά, να αποκτήσουν πολιτική ευθύνη και ενσυναίσθηση για ανάλογα σύγχρονα φαινόμενα «μετακίνησης».

Η Τοπική και η Προφορική Ιστορία ανοίγουν την ομπρέλα των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα) που διδάσκονται στο σχολείο, οι μαθητές απομακρύνονται από την άγονη αποστήθιση και καλλιεργείται ο κριτικός στοχασμός-αναστοχασμός. Έρχονται σε επαφή με την ερευνητική μέθοδο και οι μαθητές γνωρίζουν τα επιστημονικά τους εργαλεία: Συνέντευξη, Ημερολόγιο, Καρτέλα-Προφίλ Συνέντευξης, Παραχωρητήριο, απομαγνητοφώνηση. Ακόμη, κατανοούν βασικούς όρους όπως υποκειμενικότητα, σχέση ερευνητή-αφηγητή, δεοντολογικό-ηθικό-νομικό πλαίσιο, προσωπικά δεδομένα (Μπούσχοτεν κ.ά., 2013).

Παράλληλα, αναχαιτίζονται μαθησιακές ανισότητες που αφορούν τον σχολικό γραμματισμό, καθώς μπορούν να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές και βεβαιώνεται η δυναμική του Θεάτρου-Εκπαιδευτικού Δράματος στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, καλλιεργούνται δεξιότητες «συνεργασίας» με τον συμμαθητή, τον δάσκαλο, τον θεατροπαιδαγωγό που υποστηρίζει τη διαδικασία ως διευκολυντής και κριτικός φίλος.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κριτική Παιδαγωγική. Εκπαίδευση για την πολιτειότητα

Η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρία και πρακτική, προσανατολίζει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική σκέψη-συνείδηση, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Έχει χειραφετικό χαρακτήρα και καθιστά τον μαθητή σκεπτόμενο, πολίτη μετασχηματιστικό (Giroux, 1980). Μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού-διαβούλευσης-αξιολόγησης ο μαθητής αναπτύσσει τις προσωπικές του θέσεις, ενώ παράλληλα επαληθεύει την αντοχή τους μέσα στις σκέψεις των συμμαθητών και διδασκόντων. Γίνεται αποτελεσματικός πολίτης (effective citizen), καθώς αποκτά γνώση, δεξιότητες και αξίες ώστε να διαχειριστεί θέματα όπως τα στερεότυπα, η ανισότητα, ο ρατσισμός, η φτώχεια, η πολυπολιτισμικότητα, η μετανάστευση-προσφυγιά (Banks, 2009: 314).

Βιωματικότητα

Οι βιωματικές μορφές μάθησης περιστρέφονται γύρω από τη μέθοδο project και την ενδυνάμωση του ρόλου εκπαιδευτικών και μαθητών στον σχεδιασμό της παιδαγωγικής πράξης. Στηρίζουν τη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα και γενικά τις προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των υποκειμένων στη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής-εμπυχωτής και ενδυναμώνει τη μαθησιακή διαδικασία, εξετάζοντας συγχρόνως μια πραγματική κατάσταση στην τάξη και μια αναπαριστώμενη. Έτσι, ωθεί τους μαθητές να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στις πράξεις τους (Ματσαγγούρας, 2002α: 19-36).

Τοπική Ιστορία, Προφορική Ιστορία

Η μετανεωτερική θεώρηση αναγνωρίζει τη σημασία της Τοπικής Ιστορίας στην ανανέωση της ιστορικής έρευνας και της διδακτικής πράξης, επειδή προσφέρει ιστοριογραφικά πεδία και ερευνητικά εργαλεία που πλουτίζουν και νοηματοδοτούν εκ νέου την εικόνα που έχουμε για την επίσημη Ιστορία και το παρελθόν. Καλλιεργεί μια περισσότερο ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας, επειδή παρεισφρεί στον συναισθηματικό κόσμο των εμψύχων, στα διλήμματα, τις συγκρούσεις και τον χώρο δράσης τους. Μετατοπίζεται από το μεγάλο αφήγημα, καθώς υπαγορεύει αναπαραστάσεις του υπερτοπικού στο τοπικό ή το αντίστροφο και φωτίζει το ιστορικό γίνεσθαι «από τα κάτω». Έτσι, καταρρίπτει κοινωνικά ακόμη και εθνικά στερεότυπα (Λεοντσίνης&Ρεπούση, 2001: 11-25).

Εξάλλου, η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας επιτρέπει την κριτική επίγνωση του παρελθόντος μέσα από την ενσωμάτωση πολλαπλών οπτικών, ερωτημάτων και υποθέσεων στην ιστορική εκπαίδευση. Η ιστορική επεξεργασία διαφορετικών φωνών και αφηγημάτων πλουτίζει το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα και απομακρυνόμαστε από στερεοτυπικές προκαταλήψεις και μύθους σχετικά με ζητήματα ταυτότητας (Seixas2010: 1-26).

Θέατρο-Δράμα

Το Θέατρο επιτελεί μια κατεξοχήν χειραφετική λειτουργία μέσα από την ενεργοποίηση, την αλληλεπίδραση, την καλλιέργεια της ευθύνης - ατομικής και συλλογικής του συμμετέχοντα (Γιαννούλη, 2012: 41-42). Το Εκπαιδευτικό δράμα (drama in education) είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές βιώνουν καταστάσεις, αξιοποιώντας τις τεχνικές του Θεάτρου. Στηρίζεται σε μια αφήγηση εστιασμένη σε ένα θέμα, στην υλοποίηση των οδηγιών του εμψυχωτή μέσα από συντονισμένες ενέργειες και την είσοδο σε ρόλο. Η αλληλεπίδραση συντελείται μέσω γλωσσικών και μη συμβόλων στις ομάδες, δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, ενώ τα διάφορα θέματα προσεγγίζονται κριτικά και προτείνονται λύσεις. Ο εμψυχωτής μπαίνει επίσης σε ρόλο και συντονίζει μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο δράσης (καταστάσεις, σχέσεις, ρόλοι, χώρος, χρόνος, ατμόσφαιρα, κίνηση, σύμβολα, γλώσσα). Με αυτό τον τρόπο, η σχολική τάξη αλλά και κάθε χώρος του σχολείου γίνεται κοινωνικό γίνεσθαι (Boal, 2013: 358-380).

Το Θέατρο Ντοκουμέντο βασίζεται στη χρήση τεκμηρίων που μπορεί να προέρχονται από ερευνητικό ή αρχειακό υλικό αυτούσιο ή ψηφιοποιημένο: από την Προφορική Ιστορία ή τη θεατρική εμπειρία, την αφήγηση ή την περιγραφή, την ενσώματη μνήμη, ταινίες, φωτογραφίες, νόμους, διαβατήρια, ταυτότητες, αντικείμενα, ημερολόγια. Σήμερα, επιτρέπει την απόδοση διαφορετικών φωνών-οπτικών της ανθρώπινης εμπειρίας ή «αλήθειας», επειδή θέτει σε επαναδιαπραγμάτευση και ανασηματοδοτεί τις αντιλήψεις και σχέσεις των ομάδων ή της κοινότητας, όπου ανήκει ο «συμμετέχων» (Ζώνιου, 2017: 32-38).

Δημιουργική γραφή

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν δημιουργικά μιμούμενοι το ύφος και τις τεχνικές του «συγγραφέα» ή του κειμένου-τεκμηρίου που διάβασαν ή επιδιώκοντας την αυτό-έκφραση. Επίσης, ανάλογα με το πώς προσλαμβάνουν και κατανοούν εκείνοι τον κόσμο και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του. Τέλος, γράφουν όπως αντιλαμβάνεται τα πράγματα η ομάδα-κοινότητα στην οποία ανήκουν και σε συνεχή διάλογο με αυτή (Κωτόπουλος, 2015: 4-11).

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

1^η Επίσκεψη στις 07/03/2019 (8.00-10.30 π.μ)

Η εφαρμογή έγινε από τη θεατροπαιδαγωγό Ειρήνη Μαρνά. Αρχικά, δόθηκε στους 20 μαθητές του Β2 ένα δεοντολογικό πλαίσιο αρχών σχετικά με τον θόρυβο, την κίνηση, τον τρόπο επικοινωνίας (σύμβολα, κινήσεις), τη δυνατότητα «εξόδου» σε περίπτωση ενόχλησης από τη θεατρική συνθήκη ή τον ρόλο. Οι μαθητές εμπνυχώθηκαν από τη διδάσκουσα, ώστε να μην έχουν την αγωνία του σωστού και του λάθους.

Μετά την απελευθερωτική κίνηση στον χώρο, γοργή-αργή, προς μία ή άλλη κατεύθυνση, ανάλαφρα, σε λάσπες, ανάμεσα σε εμπόδια και βόμβες και χωρίς να ενοχλούνται οι άλλοι συμμετέχοντες, οι μαθητές συστήθηκαν σε κύκλο όρθιοι και μετά καθιστοί. Έπειτα, μοιράστηκαν βιώματα-ακούσματα-μαρτυρίες «μετακίνησης» οικείων, από εκείνα που συνέλεξαν στη διάρκεια της ερευνητικής τους προσπάθειας. Σε μια προχωρημένη φάση των αφηγήσεων οι μαθητές κλήθηκαν να σχηματίσουν «βάρκες» με το σώμα τους, «κατανοώντας» καλύτερα τον εαυτό, τον άλλο, τον χώρο και να βιώσουν μια εμπειρία «μετακίνησης». Χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με τους σχηματισμούς που έκαναν.



Σώματα-βάρκες

MAPINA

Αφήγηση «ιστορίας»

Έπειτα, απάντησαν στο ερώτημα *Τι θα έπαιρναν μαζί τους* (What they took with them) αν έπρεπε να αφήσουν κάτω από έκτακτες συνθήκες τη χώρα-περιοχή τους. Απάντησαν: κινητό, χρήματα, το ζωάκι μου (σκυλί, καναρίνι), λίρες, αναμνηστικά-κειμήλια αγαπημένα δώρα, χώμα-πέτρες, ημερολόγιο, δώρο, εσώρουχα, μεγάλη τσάντα, όπλο, οδοντόβουρτσα.

Τους δόθηκαν κατά ομάδα δόθηκαν 3 παραπομπές από το βιβλίο *Μονόλογοι από το Αιγαίο*, που εκπόνησε η ομάδα του Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ώστε να αναγνώσουν κατά ομάδα αφηγήσεις προσφύγων και να επιλέξουν «δυνατές» φράσεις. Επέλεξαν τα: «Νιώθω σαν να είμαι ένα τίποτα», «πρέπει στην αρχή να υποφέρουμε», «χαιρετίσματα στους αγαπημένους μου». Οι φράσεις επαναλήφθηκαν ατομικά, ομαδικά, σε παράλληλη ροή, προσφέροντας ένα ορισμένο ηχητικό και συναισθηματικό-ηθικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές ένωσαν τα χέρια σε κύκλο, άφησαν το «ηλεκτρικό ρεύμα» να τους διαπεράσει και βγήκαν από τους ρόλους. Στις καρέκλες περιέγραψαν πώς/τι ένιωσαν-βίωσαν.

Η εκπαιδευτικός υποστήριξε τη διαδικασία με προετοιμασία του χώρου, με προσωπικές-οικογενειακές αφηγήσεις, με ενίσχυση της διαδικασίας του συμμετοχικού διαλόγου και της δράσης. Την επόμενη ώρα η θεατροπαιδαγωγός αποχώρησε και η διδάσκουσα οργάνωσε εργαστήριο δημιουργικής γραφής, συντόνισε τον αναστοχασμό και έκανε ανατροφοδότηση με κείμενα συμμαθητών. Τα πρώτα κείμενα δημιουργικής γραφής ήρθαν ήδη από το διάλειμμα (3 στον αριθμό).

2^η Επίσκεψη 11/03/2019 (9.35-11.40)

Κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας οι ίδιοι οι μαθητές διαμόρφωσαν τον χώρο, για να είναι «λειτουργικός» χωροπαιδαγωγικά. Επαναλάμβαναν διαρκώς «έτσι μου αρέσει», «έτσι είναι καλύτερα για όλους» και υποδείκνυαν ο ένας στον άλλο την καλύτερη διεύθυνση, με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους. Το ενδιαφέρον τους εστιάστηκε στο να δημιουργηθούν επίπεδα, γωνιές ή «χώροι» δράσης για τις ομάδες, διασφαλίζοντας τη δυνατότητα συνάντησης όλων των μαθητών σε κύκλο. Επίσης, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για παρουσίαση με βιντεοπροβολέα (Γερμανός, 2006: 22-33, 381-388).

Έπειτα, έκαναν προθέρμανση, κινήθηκαν ελεύθερα και έπαιζαν «καρέκλες», αλλάζοντας θέσεις και διασφαλίζοντας πάντα τον ζωτικό «χώρο» του άλλου. Γνωρίστηκαν εκ νέου με τη διδάσκουσα και με τη θεατροπαιδαγωγό, που διατύπωσε το αίτημα να μάθει τους μαθητές με τα ονόματά τους: λιτά, τυπικά, εκφράζοντας συναισθήματα. Η επόμενη οδηγία ήταν να εξηγήσουν από πού και κάτω από ποια συνθήκη πήραν το όνομά τους, αν τους αρέσει ή όχι, ποια «ιστορία» κουβαλά. Η θεατροπαιδαγωγός και η διδάσκουσα πρόσφεραν την ιστορία του ονόματός τους, επίσης. Εφεξής, οι μαθητές έγιναν περισσότερο ενεργοί και κατηύθυναν την εξέλιξη.

Στη συνέχεια, καθήμενοι στις καρέκλες στον κατά το δυνατόν τέλειο κύκλο, μίλησαν για το Πρόγραμμα που υλοποιούν και για τα πρόσωπα από τα οποία πήραν συνεντεύξεις. Επίσης, σχολίασαν τη διαδικασία επικοινωνίας με τα αγαπημένα πρόσωπα στις συνεντεύξεις και το αίσθημα που αποκόμισαν.

Κατά τη δεύτερη ώρα η συζήτηση πυροδοτήθηκε όταν, τόσο η εκπαιδευτικός όσο και η θεατροπαιδαγωγός εκμηστηρεύτηκαν «τολμηρές» αφηγήσεις μετακίνησης, σχετικά με οικεία πρόσωπα. Το γεγονός αυτό, αποτέλεσε ισχυρή υποκίνηση για τους μαθητές που δεν δίστασαν να αφηγηθούν ή να δραματοποιήσουν προσωπικές ιστορίες. Επίσης, τους ώθησε να εμπιστευτούν το ψηφιακό υλικό που έφεραν μαζί τους, στη φιλοξενούμενη – κάτι που διαπραγματευόταν πριν μουν στην τάξη.

Ακούστηκαν τρία σύντομα αρχεία ήχου-εικόνας από συνεντεύξεις και παρουσιάστηκαν δύο οικογενειακά γενεαλογικά δέντρα. Οι όποιες αναχαιτίσεις υπαναχώρησαν και ο μόνος αντίμαχος ουσιαστικά ήταν ο χρόνος. Έντονη αναδύθηκε η ανάγκη των μαθητών να προβάλουν τους λόγους μετακίνησης των οικείων τους, εστιάζοντας σε «ιστορίες» προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής και στο ιστορικό πλαίσιο που την υπαγόρευσε. Μοιραία έγινε αναγωγή στο νεοπροσφυγικό ρεύμα των ημερών μας.

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα, η θεατροπαιδαγωγός αποχώρησε και οι μαθητές έγραψαν δημιουργικά και ζωγράρισαν, αξιοποιώντας κείμενο νεοπροσφυγα που κάνει ακροστιχίδα με το όνομά του και απαντώντας στο ερώτημα Ποιος είμαι; (WhoamI?). Ακολούθησε αναστοχασμός (20') και αποτύπωσαν το αίσθημά τους, ποστάροντας στο γενεαλογικό δέντρο που φιλοτέχνησε μια μαθήτρια στον πίνακα.

Στη διάρκεια ενός ακόμη διώρου (στη Γλώσσα και την Ιστορία), η συζήτηση κινήθηκε γύρω από το τι κάναμε, γιατί, πώς, τι πετύχαμε. Οι μαθητές αξιολόγησαν τη διαδικασία σε ομάδες εστίασης. Συζητήσαμε επίσης, σχετικά με το τελικό «προϊόν» της συνεργασίας μας. Αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μια δραματοποιημένη αφήγηση, που θα υποστηρίζεται από αυθεντικό ήχο-εικόνα, προερχόμενη από τη διά ζώσης συμμετοχή των μαθητών.

Ακόμη, είπαμε ότι η τελική μας δουλειά θα περιέχει αφηγήσεις οικείων που θα αναπαριστούν συνολικά το βίωμα της μετακίνησης-μετανάστευσης-προσφυγιάς και θα είναι πλαισιωμένη με πλούσιο φωτογραφικό υλικό. Συμφωνήσαμε να σεβαστούμε τον εκφωνούμενο λόγο των συνεντευξιαζόμενων και να διατηρήσουμε την κοινωνιολόγηση και τον ιδιόλεκτο λόγο τους ακόμη και στις παρουσιάσεις. Η τελική παρουσίαση έγινε στο μαθητικό Συνέδριο Προφορικής Ιστορίας στη Σιβιτανίδειο Σχολή, στην Αθήνα από 8 μαθήτριες με βιοματικό τρόπο και με την υποστήριξη της θεατροπαιδαγωγού (10-12 Μαΐου 2019).

Οι μαθητές, ιδιαίτερα του Β2, συνειδητοποίησαν ότι το μάθημα στην τάξη έγινε «πολυφωνικό» και «απέκτησε νόημα», για αυτό και μοιράστηκαν θερμά την εμπειρία τους με το άλλο τμήμα και τους άλλους συμμαθητές τους στο σχολείο. Παράλληλα, το ομώνυμο Πολιτιστικό μας Πρόγραμμα «ανατροφοδοτήθηκε» και οι μαθητές ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους.

Τελική αξιολόγηση

Η εμπλοκή των μαθητών ήταν αξιοσημείωτη παρά το γεγονός ότι το συντριπτικό ποσοστό τους αποτελούσαν παιδιά τρίτης και τέταρτης γενιάς προσφύγων ή μεταναστών. Στην αρχή οι μαθητές συμμετείχαν υποτονικά, αλλά προοδευτικά όσο η διαδικασία «αποκτούσε νόημα» μέσα στην τάξη, πίστεψαν πολύ σε αυτό που γινόταν. Παρουσίασαν με θερμό τρόπο την «ιστορία» τους, τη «φώτισαν» με ντοκουμέντα (φωτογραφίες, ημερολόγια, επιστολές, αντικείμενα) και συνεργάστηκαν έχοντας την επίγνωση της σημασίας αυτού που έκαναν «για [τους] ίδιους».

Η συμμετοχή τους έγινε περισσότερο «ενσυνείδητη» και «ουσιαστική» όσο αποκτούσαν καλύτερη εικόνα των μετακινήσεων και των περιπετειών των συγγενών τους στον χωροχρόνο. Συγχρόνως, απέκτησαν καλύτερη επίγνωση της ταυτότητάς τους, καθώς «γνώρισ[αν] καλύτερα» τους δικούς τους ανθρώπους, γονείς, παππούδες, συγγενείς. Ένωσαν «συγγενείς» μεταξύ τους, αφού ανακάλυψαν ότι είχαν κοινές ρίζες, κοινές διαδρομές και βιώματα, περιπέτειες και δυσκολίες. «Άκουσαν αλλιώς» την ιστορία του «άλλου» με μεγαλύτερη κατανόηση και ανέπτυξαν κριτικό λόγο, κάνοντας αναγωγές στη σημερινή προσφυγική κρίση.

Μετά την πλαισίωση των δραστηριοτήτων μας από τις επισκέψεις της θεατροπαιδαγωγού, η συμμετοχή τους έγινε πιο δυναμική. Μάλιστα, ενεργοποιήθηκαν και μαθητές (κυρίως τα αγόρια) που είχαν χαμηλή επίδοση στον σχολικό γραμματισμό – ιδίως στον γραπτό λόγο και πρόσφεραν τις αφηγήσεις τους χωρίς τις αναχαιτίσεις που γεννά η τυπική μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η Ιστορία. Ακόμη και στα γλωσσικά μαθήματα, όπου υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης, φάνηκε ότι η «τυπική» διδασκαλία δεν λειτουργεί απελευθερωτικά για τους μαθητές, γιατί «δεν [τους] αφορά άμεσα» και είναι αποπλαισιωμένη.

Έτσι, ενώ πριν μουν στην τάξη διαπραγματευόταν αν θα «δείξ[ουν] τις εργασίες [τους] στους άλλους», στη συνέχεια ήταν πολύ θερμοί. Η προετοιμασία μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου, του Δράματος και του Θεάτρου Ντοκουμέντο, η εμπίστευση προσωπικών αφηγήσεων εκ μέρους της διδάσκουσας και της θεατροπαιδαγωγού και η δημιουργία θετικού κλίματος, εμπύχωσε τους μαθητές και τους υποκίνησε πολλαπλά. Ο αυθεντικός λόγος των μαθητών που μεταγράφηκε από τις βιντεολήψεις, την Παρατήρηση και τη συμμετοχή τους σε 5 ομάδες εστίασης με κεντρικό ερώτημα πώς βίωσαν τη διαδικασία (διάρκεια 1.30'), τεκμηριώνει την ποιότητα της συμμετοχής τους:

Ψάχνεις κάτι, βλέπεις ότι μοιάζει με του άλλου. Δεν είσαι ξένος. Καταλαβαίνεις και τι περνούν σήμερα όσοι ζουν τον πόλεμο και αναγκάζονται να φύγουν. (κορίτσι) Έμαθα πιο πολύ ιστορία έτσι...

Έτσι, η Ιστορία έχει αξία. (αγόρι) Ξεμάγκωσα μπορώ να πω. Ούτε εγώ το περίμενα. (αγόρι) Το θέατρο σε απελευθερώνει και λες αυτό που δεν μπορείς να πεις αλλιώς. (κορίτσι) Η Ειρήνη (η θεατροπαιδαγωγός) ήταν σαν να ήταν παλιά γνωστή μας. Η κυρία το φρόντισε. (αγόρι) Είδα αλλιώς κάποιους συμμαθητές. «Άκουγαν» καλύτερα από μένα τις οδηγίες. Έγιναν καλύτεροι μαθητές. (αγόρι) Εγώ αρχικά, ήμουν αντίθετος με το προσφυγικό, γιατί έχουμε κρίση στην Ελλάδα και επειδή είναι μουσουλμάνοι. (αγόρι) Κάποιοι μαθητές που δεν το περιμένεις τα καταφέρνουν καλύτερα. (κορίτσι) Έμαθα για τους κανόνες, όταν παίρνεις συνέντευξη. Δεν ήταν εύκολο, ήταν πιο επιστημονικό. (αγόρι) Στην αρχή οι δικοί μας μιλούσαν όλοι μαζί. Μετά έμαθαν να ακούν. Ο σεβασμός μεγάλωσε μετά τις συνεντεύξεις. (κορίτσι) Μάθαμε το «πρέπει» για τα προσωπικά δεδομένα... (αγόρι) Όλοι είχαμε κάτι σημαντικό να πούμε ή να κάνουμε. (αγόρι) Πάντα γράφουμε μετά. Είναι σαν να κάνουμε περίληψη ό,τι ζήσαμε και αφήνουμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις μας ελεύθερα. (κορίτσι) Όταν γράφουμε φαίνεται σαν να είναι συνέχεια κάποιου πράγματος και όχι ότι πρέπει να γράψουμε. (κορίτσι).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. A. (ed.). (2009a). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge, 314.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: σοφία: 358-380.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας, 220.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 22-33, 381-388.
- Γιαννούλη, Π. (2012). Το θέατρο/δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμπεράσματα μελέτης – Προβληματισμοί. Αθήνα: *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ. 41-42.
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Προτάσεις θεάτρου Ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση και Θέατρο, αφιέρωμα Θέατρο-Ντοκουμέντο*, Αθήνα, σ. 32-38.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2015) Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, 4-11.
- Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο σπουδής της σχολικής παιδείας*. Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 11-25.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, τεύχος 7, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 19 - 36.
- Μπούσχοτεν, Ρ. Βερβενιώτη, Τ. Μπάδα, Κ., Νάκου, Ε. Πανταζής, Π. & Χαντζαρούλα, Π. (Επιμ.). (2013). Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες. *Πρακτικά του ομώνυμου διεθνούς συνεδρίου, Βόλος*

25-27 Μαΐου 2012. Ανακτήθηκε 15/12/2019 από:
<http://www.epi.uth.gr/index.php?page=publications1>

Seixas, P. 2010. A modest proposal for change in Canadian history education. Στο I. Nakou & I. Barca (Επιμ.), *Contemporary Public Debates over History Education*. (A volume in International Review of History Education.) Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 1-26.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ

Βασιλική Καραβίδα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αθηνά Χαρίση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Τύμπα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα σχολεία της φύσης (forestschoools) συνιστούν μια παιδαγωγική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον, εκτός των στενών ορίων της τάξης, και επιδιώκουν την ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς μάθηση προάγοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται η κοινωνική, κινητική και νοητική τους ανάπτυξη με βιωματικό τρόπο. Συνδυάζουν το παιδαγωγικό πρόγραμμα, την επαφή με τη φύση, την έρευνα στην πρώιμη παιδική ηλικία και τις εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης. Η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους μπορεί να επιδρά θετικά στη σωματική, γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού.

ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΩΣ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το παιχνίδι στη λάσπη, η αναρρίχηση και γενικά το παιχνίδι στη φύση είναι δραστηριότητες που δίνουν ευχαρίστηση στα παιδιά και είναι συνυφασμένες με την παιδική ηλικία. Στη σύγχρονη εποχή όμως οι δραστηριότητες αυτές τείνουν να εξαφανιστούν. Οι γονείς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν βοηθούν στο να αλλάξει η κατάσταση αυτή. Αντίθετα, συχνά επιπλήττουν τα παιδιά όταν λερώνονται παίζοντας στο πάρκο ή την παιδική χαρά. Όμως το παιχνίδι στην ύπαιθρο είναι στη φύση του παιδιού (Kostic, 2016).

Η ευημερία των παιδιών θα πρέπει να αποτελεί το θεμέλιο λίθο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προγράμματα των σχολείων του δάσους έχουν ως σκοπό τους να προωθήσουν την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Η μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός των ορίων της σχολικής αίθουσας, θεωρείται ότι παρέχει πιο αξιομνημόνευτες και διεγερτικές μαθησιακές εμπειρίες και ενσταλάζει ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και κίνητρο για μάθηση στα παιδιά (Harris, 2018)

Η προέλευση και η διάδοση της μεθόδου

Η μέθοδος ForestSchool ξεκίνησε το 1927 από ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό στην Αμερική, όμως εξελίχθηκε στις Σκανδιναβικές χώρες από το 1950 κι έγινε μέρος του αναλυτικού προγράμματος της Δανίας στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σκοπός της ήταν η χρήση των δασών στην εκπαίδευση ως σημαντικό κομμάτι της εξέλιξης του παιδιού. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισε να διαδίδεται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bradley&Male, 2017).

Στη Γερμανία τα νηπιαγωγεία του δάσους αναγνωρίστηκαν ως μία μορφή φροντίδας των παιδιών το 1960 και σήμερα η Γερμανία έχει παγκοσμίως το πιο εδραιωμένο πρόγραμμα, με περισσότερα από 700 δασικά νηπιαγωγεία. Ανεξάρτητα σχολεία του δάσους λειτουργούν με επιτυχία στις ΗΠΑ, την Ασία, την Αυστραλία κι άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (www.happyacresforestschool.com/).

Ορίζοντας τα Σχολεία του Δάσους

Τα σχολεία του δάσους είναι μία παιδοκεντρική προσέγγιση εκπαίδευσης που βασίζεται στη φύση και το περιβάλλον με έμφαση στα δάση και τη φυσική αυθόρμητη εξερεύνηση από την πλευρά των παιδιών. Πραγματοποιείται αποκλειστικά σε εξωτερικούς χώρους και κάτω από οποιεσδήποτε καιρικές συνθήκες. Πρόκειται για μια φιλοσοφία μάθησης με βάση το παιδί που δίνει έμφαση σε όλες τις αισθήσεις. Για τα παιδιά ηλικίας μεταξύ τριών και έξι ετών χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος νηπιαγωγείο του δάσους. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να βοηθάει τα παιδιά κι όχι να τα καθοδηγεί. Χαρακτηριστικό τους είναι η έμφαση στο παιχνίδι με αντικείμενα που τα παιδιά βρίσκουν στο φυσικό περιβάλλον (Gregory, 2017). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία συχνών συνεδριών που διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα και εμπλέκει την ίδια ομάδα παιδιών (Austin, Knowles&Sayers, 2013). Η θεμελιώδης ιδέα ενός δασικού σχολείου είναι να δημιουργήσει ευκαιρίες για τα παιδιά με σκοπό να περνούν περισσότερο χρόνο παίζοντας και ταυτόχρονα μαθαίνοντας στο φυσικό περιβάλλον (MacEachren, 2013).

Στη μεγάλη Βρετανία, τα σχολεία του δάσους έχουν οριστεί σαν «μια εμπνευσμένη διαδικασία που προσφέρει στα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες τακτικές ευκαιρίες να επιτύχουν και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη μέσω της πρακτικής μάθησης σε ένα δασικό περιβάλλον» (Ο' Brien&Murray, 2006, σελ. 4).

Σύμφωνα με τον Leather (2018, σελ. 2) «το σχολείο του δάσους είναι μια μορφή εξωτερικής εκπαίδευσης που σχετίζεται κυρίως με την αγωγή στα πρώιμα χρόνια (παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών), όπου τα μικρά παιδιά περνούν το χρόνο τους σε δασικές εκτάσεις» (Leather, 2018).

Οι Turtle, Convery και Convery (2015, σελ. 2) ορίζουν τα σχολεία του δάσους ως μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που «ακολουθεί γενικά μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης και κανονικά διεξάγεται σε ένα φυσικό ή άγριο μέρος, όπως ένα δάσος, και καθοδηγείται από το παιδί» (Turtle, Convery&Convery, 2015).

Οι Elliot και Chancellor (2014, σελ. 46) υποστηρίζουν ότι «το βασικό χαρακτηριστικό της δασικής προσχολικής προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά περνούν μεγάλες και τακτικές περιόδους, εβδομαδιαίες ή καθημερινές, σε αδόμητο παιχνίδι που λαμβάνει χώρα σε φυσικά δάση ή παραλιακά περιβάλλοντα, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους» (Elliot&Chancellor, 2014).

Η φιλοσοφία και το πρόγραμμα των δασικών σχολείων

Το πρόγραμμα που ακολουθείται είναι κατευθυνόμενο από τα παιδιά και βασίζεται στο παιχνίδι. Τα σχολεία του δάσους δίνουν στα παιδιά το χρόνο και το χώρο να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους, τις δεξιότητές τους και να τα κατανοήσουν μέσω των πρακτικών εμπειριών. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εξερευνούν, να παίζουν, να χτίζουν, να δημιουργούν, να φαντάζονται και να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους για να βιώσουν το εξωτερικό περιβάλλον και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους. Οι συνεδρίες σχεδιάζονται προσεκτικά, οδηγούνται από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και πραγματοποιούνται έξω από την τάξη, σε ένα δάσος, βουνό, ακτή κλπ. Στις συνεδρίες αυτές, τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν, να μάθουν να χρησιμοποιούν και να κατασκευάζουν εργαλεία, να χτίζουν, να σκάβουν στη λάσπη, να συζητούν.

Σε ένα δασικό σχολείο όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούνται ότι είναι ίσοι μεταξύ τους, ικανοί να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν, έχουν το δικαίωμα να αντιμετωπίσουν κινδύνους και

προκλήσεις, μπορούν να κάνουν φιλίες με όποια από τα παιδιά επιθυμούν κι έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν, να ξεκινήσουν και να κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Kostic, 2016).

Βασικές αρχές που διέπουν τα σχολεία του δάσους

- Είναι μια μακροχρόνια διαδικασία με συχνές και επαναλαμβανόμενες συνεδρίες σε ένα φυσικό, κυρίως δασικό, περιβάλλον, κι όχι μια εφάπαξ επίσκεψη. Ο σχεδιασμός, η προσαρμογή, η παρατήρηση και η ανασκόπηση είναι αναπόσπαστα στοιχεία των σχολείων του δάσους.
- Λαμβάνουν χώρα σε ένα δασικό περιβάλλον με σκοπό την ανάπτυξη σχέσης μεταξύ εκπαιδευόμενου και φυσικού περιβάλλοντος.
- Στοχεύουν στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης όλων των εμπλεκομένων, κάνοντάς τους ανθεκτικούς, ανεξάρτητους και δημιουργικούς.
- Τα σχολεία του δάσους δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να αναλάβουν ρίσκα, εντός των δυνατοτήτων τους.
- Βρίσκονται υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση εξειδικευμένων παιδαγωγών.
- Χρησιμοποιούν μια σειρά διαδικασιών με επίκεντρο το παιδί με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Cree&McCree, 2013; Waller et al., 2017).

Χαρακτηριστικά των σχολείων του δάσους

Τα βασικά χαρακτηριστικά των δασικών σχολείων, σε γενικές γραμμές, μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

- Η χρήση μιας δασικής έκτασης με καθορισμένα όρια που επιτρέπουν την ευελιξία και την ελευθερία των παιδιών με σκοπό τις καινοτόμες προσεγγίσεις μάθησης με ασφαλή τρόπο.
- Μεγάλη αναλογία παιδαγωγών προς τα παιδιά. Οι ομάδες που συμμετέχουν είναι μικρές. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να ασχολούνται με δραστηριότητες που τους προκαλούν το ενδιαφέρον, αλλά δεν τα θέτουν σε κίνδυνο. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς να γνωρίσουν τις ατομικές ικανότητες των παιδιών.
- Η μάθηση στο φυσικό περιβάλλον συνδέεται με τους στόχους του ωρολογίου προγράμματος του προσχολικού ιδρύματος. Με την ενσωμάτωση εναλλακτικών μαθησιακών προσεγγίσεων (όπως η ανάληψη μικρών κι εύκολα επιτεύξιμων εργασιών), τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την εγγενή περιέργειά τους για μάθηση. Αυτό βοηθάει ιδιαίτερα τα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν στο αυστηρό περιβάλλον της «τάξης».
- Η ελευθερία της εξερεύνησης μέσω όλων των αισθήσεων είναι θεμελιώδης για την ενθάρρυνση του δημιουργικού και φανταστικού παιχνιδιού. Το επίκεντρο είναι «το παιδί σαν ολότητα» και πως μπορεί να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες μάθησης με το δικό του ρυθμό.
- Τακτικές συνεδρίες για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα και σε όλες τις καιρικές συνθήκες. Αυτό προϋποθέτει συγκεκριμένες ρουτίνες, καθώς και όρια ασφαλείας που επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση απέναντι στον κίνδυνο, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται κι αποκτούν αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδρασή τους με το

συνεχώς μεταβαλλόμενο φυσικό περιβάλλον (Cree&McCree, 2013; O’ Brien&Murray, 2006).

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Τα σχολεία του δάσους είναι επικεντρωμένα στο παιδί και αποσκοπούν στην ολιστική του ανάπτυξη και στη κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα των σχολείων του δάσους επικεντρώνεται στις ακόλουθες προσεγγίσεις:

- Βιωματική μάθηση. Τα παιδιά έχουν έμφυτη την περιέργεια να εξερευνούν το περιβάλλον τους, να συζητούν τις εμπειρίες τους και εν συνεχεία να μαθαίνουν κάνοντας πράγματα μόνα τους. Ο κύριος ρόλος του παιδαγωγού είναι να υποστηρίξει τις δραστηριότητες των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον. Η βιωματική μάθηση επικεντρώνεται στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού, ενώ η συμμετοχή τους σε μικρές ομάδες ενισχύουν την κοινωνικότητά τους και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το παιχνίδι στην ύπαιθρο απαιτεί τη χρήση όλων των αισθήσεων του. Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δυνατότητες συνεργασίας.
- Μάθηση βασισμένη στο χώρο (τόπο). Το σχολείο του δάσους επιδιώκει να προωθήσει τη μακροπρόθεσμη σύνδεση των παιδιών με ένα συγκεκριμένο φυσικό χώρο, καθώς όταν τα παιδιά συνδέονται με ένα συγκεκριμένο τόπο, αποκτούν την αίσθηση της ιδιοκτησίας και της ευθύνης να τον προστατεύουν.
- Αφήγηση ιστοριών. Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των δασικών σχολείων. Μέσω της αφήγησης τα παιδιά μαθαίνουν, διασκεδάζουν και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους.
- Παιχνίδι με «χαλαρά υλικά». Σε μια δασική περιοχή υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα υλικών, όπως πέτρες, χώμα, κλαδιά, φύλλα, χόρτα, σπόροι κλπ. Τα συγκεκριμένα υλικά παρέχουν άπειρες δυνατότητες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Coates&Pimlott-Wilson, 2019; Forest School Association, 2018; Blackwell, n.d.; Andrachuk et al., 2014; Hughes, 2013).

Οφέλη που προκύπτουν για τα παιδιά

Βάσει ερευνών, τα σχολεία του δάσους έχουν πολυάριθμα οφέλη για τη σωματική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Σωματικά οφέλη

Η σωματική δραστηριότητα είναι απαραίτητη για τα μικρά παιδιά προκειμένου να έχουν υγιή ανάπτυξη (World Health Organization (WHO), 2019). Το τρέξιμο και η αναρρίχηση σε κορμούς δέντρων αναπτύσσει τη μυϊκή δύναμη, τον οπτικο-κινητικό συντονισμό των παιδιών και την αδρή τους κινητικότητα, ενώ ταυτόχρονα τα απελευθερώνει από την πλεονάζουσα ενεργητικότητα. Τα παιδιά αναπτύσσουν φυσικά χαρακτηριστικά, όπως ισορροπία, αντοχή και ευκινησία. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση και η κατασκευή «έργων τέχνης» με φυσικά υλικά, όπως φύλλα, χώμα, κλαδιά, πέτρες, βελτιώνουν τη λεπτή τους κινητικότητα (Coates&Pimlott-Wilson, 2019; MacEachren, 2013).

Επιπλέον, το παιχνίδι σε ανοιχτό χώρο και η επαφή των παιδιών με μικροοργανισμούς που βρίσκονται στο έδαφος, ενισχύουν τα επίπεδα της σεροτονίνης του οργανισμού, στοιχείο που συνδέεται με την ψυχική ευεξία, ενώ η πρόσληψη βιταμίνης D είναι απαραίτητη για την καλή υγεία των οστών και των μυών τους (ForestSchool: 9 ways children benefit from learning and playing outside, 2018).

Γνωστικά οφέλη

Το εξωτερικό περιβάλλον συχνά αναφέρεται ως ένα «μοναδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον», καθώς παρέχει πιο αξιομνημόνευτες και διεγερτικές μαθησιακές εμπειρίες και ενσταλάζει ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και κίνητρο για μάθηση. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα μέσω της εμπειρίας (βιωματική μάθηση). Στα σχολεία του δάσους τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες, όπως η λήψη αποφάσεων, ο καθορισμός και ο σχεδιασμός στόχων. Μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με τα παιδιά της ομάδας, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους. Η φύση δίνει στα παιδιά άπειρες ευκαιρίες για να υποβάλλουν ερωτήσεις και να κάνουν διάλογο με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους τους. Η παιδαγωγική του δάσους δίνει κίνητρο στα παιδιά να βγουν από την άνεση της τάξης, να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και να δημιουργήσουν δεξιότητες για να τις φέρουν εις πέρας. Στην τάξη συνήθως τα αντικείμενα σχετίζονται με συνήθη πρότυπα χρήσης. Στην ύπαιθρο, τα παιδιά μαθαίνουν να εκμεταλλεύονται τα φυσικά αντικείμενα και να εφευρίσκουν τρόπους χρήσης αυτών, βάζοντας τη σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους σε εγρήγορση (Nawaz&Blackwell, 2014; Harris, 2018; Walleretal., 2017).

Κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη

Το παιχνίδι στη φύση τονώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ενώ αυξάνει και την αυτοπειθαρχία τους. Τα παιδιά συμμετέχουν σε μια λιγότερο διαρθρωμένη, και κατά συνέπεια πιο αυθόρμητη, μάθηση, με μεγαλύτερη ελευθερία να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και να επιλέγουν τους «συνεργάτες» τους, ενθαρρύνοντας κατ' αυτό τον τρόπο μια προ-κοινωνική συμπεριφορά με θετικές επιπτώσεις στις κοινωνικές τους σχέσεις. Η επαφή με το φυσικό περιβάλλον έχει θετική επίδραση στην ανθεκτικότητα του παιδιού, στην αυτό-ρύθμιση των συναισθημάτων του και στην μείωση των επιπέδων στρες στον οργανισμό του. επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται το φυσικό περιβάλλον και να το προστατεύουν (Coraliza, Collado&Bethelmy, 2012; Nawaz&Blackwell, 2014; Whitebread, 2017).

Τέλος, στο φυσικό περιβάλλον τα παιδιά δεν χρειάζεται να καταστέλλουν τα επίπεδα ενέργειας, κίνησης και θορύβου, όπως είναι απαραίτητο στο χώρο του προσχολικού ιδρύματος. Αυτό μειώνει την ανάγκη των παιδιών να ελέγχουν και να καταστέλλουν τη φαντασία και τις δράσεις τους, κάτι που συχνά είναι αγχωτικό για τα παιδιά (Harris, 2018).

Συμπεράσματα

Τα σχολεία του δάσους είναι μια καινοτόμος παιδοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση με θετικές επιπτώσεις στη μάθηση, την ανάπτυξη, την αντοχή, την εμπιστοσύνη και την ευημερία των παιδιών. Η μάθηση στο εξωτερικό περιβάλλον υποστηρίζει την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μέσω της ομαδικής εργασίας και της ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους, ενώ τους δίνονται ευκαιρίες μάθησης, όπου μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες που επιθυμούν. Τα

προγράμματα των δασικών σχολείων ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους αλλά και τους γονείς τους, ενισχύοντας έτσι την κοινωνικότητά τους.

Μέσω των δασικών σχολείων η αυτοπεποίθηση των παιδιών βελτιώνεται. Έτσι είναι πρόθυμα να αναλάβουν υπολογισμένους κινδύνους και να δοκιμάσουν νέες εμπειρίες, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες.

Το παιχνίδι στην ύπαιθρο είναι απαραίτητο για τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών και προσφέρει ευκαιρίες για σωματική άσκηση που βοηθούν στη μείωση του υπερβάλλοντος βάρους, προωθώντας την ανάπτυξη ενός γερού σώματος, ενώ ενισχύει και την ευκινησία. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τη φύση συμβάλλει στην ψυχολογική και πνευματική ευεξία των παιδιών, επιτρέπει την εξοικείωσή τους με το φυσικό περιβάλλον και ενισχύει την αγάπη τους προς αυτό και κατ’ επέκταση τη στη θετική τους στάση απέναντι στο περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjes, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicus, J.,...Young, J. (2014). Forest and Nature School in Canada. Διαθέσιμο στο: <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>
- Austin, C., Knowles, Z., Sayers, J. (2013). Investigating the effectiveness of Forest School sessions on children’s physical activity levels. Διαθέσιμο στο: <https://www.merseyforest.org.uk/files/documents/1341/Austin,%20C.,%20Knowles,%20Z.%20and%20Sayers,%20J.%20Forest%20School%20Evaluation.pdf>
- Blackwell, S. (n.d.). Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children’s Resilience, Confidence and Wellbeing. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/Desktop/Forest%20School/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>
- Bradley, K., & Male, D. (2017). 'Forest School is muddy and I like it': Perspectives of young children with autism spectrum disorders, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology*, 34(2):80-96
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children’s Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1):25-40.<https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2012). Nature as a Moderator of Stress in Urban Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,38:253-263. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.347>
- Cree, J., & McCree, M. (2013). A brief history of forest school in the UK - Part 2. *Horizons Magazine*,62:32-35
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4):45-53. <https://doi.org/10.1177/183693911403900407>

- Forest School Association. (2018). What is Forest School? Διαθέσιμο στο: www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school
- ForestSchool: 9 ways children benefit from learning and playing outside. (2018). Διαθέσιμο στο: <https://home.bt.com/lifestyle/health/wellness/forest-school-9-ways-children-benefit-from-learning-and-playing-outside-11364276783242>
- Gregory, A. (2017). Running Free in Germany's Outdoor Preschools. The New York Times Style Magazine, May 18. Διαθέσιμο στο: https://www.nytimes.com/2017/05/18/t-magazine/germany-forest-kindergarten-outdoor-preschool-waldkitas.html?_r=0
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2):222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Hughes, B. (2013). *Evolutionary Playwork* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203873830>
- Kostic, M. (2016). Forest Schools: A philosophy of child led learning. Διαθέσιμο στο: <https://novakdjokovicfoundation.org/forest-schools-child-led-learning/>
- Leather, M. (2018). A critique of “Forest School” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1):5-18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *LEARNing Landscapes*, 7(1). <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.639>
- Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15):498-503. <https://doi.org/10.5897/err2014.1711>
- O' Brien, L., & Murray, R. (2006). A marvelous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/fr0112forestschooolsreport.pdf>
- Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8-11 years. *Cogent Education*, 2:1100103. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1100103>
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning. Διαθέσιμο στο https://books.google.gr/books?id=PKMoDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3):167-169. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)
- What are Forest Schools (n.d.). Διαθέσιμο στο <https://www.happyacresforestschool.com/>
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. Διαθέσιμο στο <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Αθηνά Χαρίση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Τύμπα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασιλική Καραβίδα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει δύο ολοκληρωμένες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο προσεγγίσεις αξιοποίησης της τέχνης, που ενδυναμώνουν τον κριτικό, δημιουργικό και ενσυναισθητικό τρόπο σκέψης: α) τη «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C) και β) τη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (MMAE), καθώς και τη σημασία της αξιοποίησής τους σε προσχολικά πλαίσια μάθησης. Και οι δύο προσεγγίσεις συνδυάζουν στοιχεία εναλλακτικών μοντέλων παιδαγωγικής όπως ο κονστρουκτιβισμός, η εγκατεστημένη μάθηση και οι κοινότητες μάθησης. Επιπλέον, συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο των παιδιών όσο και των παιδαγωγών, όπως προκύπτει μέσα από σχετικό παράδειγμα εφαρμογής και τον αναστοχασμό των ασκούμενων παιδαγωγών που συμμετείχαν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύγχρονες προκλήσεις όπως η παγκοσμιοποίηση, οι μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων και η ανάγκη για αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας σε ποικίλους τομείς, τα προβλήματα του περιβάλλοντος και η κλιματική αλλαγή επηρεάζουν τις συνθήκες ζωής του σύγχρονου ανθρώπου αλλά και διαμορφώνουν νέες προσδοκίες από την εκπαίδευσή του. Σε αυτό το πολύπλοκο και ευμετάβλητο πλαίσιο φαίνεται περισσότερο σημαντική από ποτέ η ανάγκη για σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διέπονται από φαντασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, καθώς και η ύπαρξη ανοικτών και ευέλικτων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο κονστρουκτιβισμός, η εγκατεστημένη μάθηση και οι κοινότητες μάθησης αποτελούν εναλλακτικά μοντέλα παιδαγωγικής, στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να αντιμετωπιστούν οι σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις, καθώς εμπλέκουν ατομικές και συλλογικές διεργασίες της μάθησης αλλά και τη διαπλοκή τους με το περιβάλλον στο οποίο αυτή συντελείται (Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρος, 2005).

Σύμφωνα με τον Δανό θεωρητικό της μάθησης, Knud Illeris, η σχολική αλλά και κάθε άλλου είδους μάθηση δεν μπορεί να συντελεστεί με τρόπο ολοκληρωμένο παρά μόνο μέσα από την αμοιβαία και αλληλοσυμπληρούμενη διασύνδεση των τριών διαστάσεων που την αποτελούν (Illeris, 2016). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν: α) στο περιεχόμενο, που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, στάσεις και αξίες, εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, δυνατότητες ανάπτυξης κριτικής σκέψης και επαναθεώρησης στερεοτυπικών παραδοχών, β) στην υποκίνηση ή συναισθηματική διάσταση, που περιλαμβάνει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, την υποκίνησή τους, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους και την καλλιέργεια κινήτρων, τη διάθεση και δέσμευση για μάθηση, γ) στο περιβάλλον/κοινωνικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει το σχολικό

περιβάλλον και τη λειτουργία του, την κοινωνία αλλά και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Χαρίση, 2017).

Ο στοχασμός αποτελεί μία έννοια η οποία εκτείνεται πέρα από τη συνήθη μάθηση μέσω απόκτησης γνώσεων. Εμπεριέχει σημαντικές προεκτάσεις για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και γι’ αυτό αποτελεί «λέξη-κλειδί στη σύγχρονη συζήτηση για την παιδαγωγική και τη θεωρία της μάθησης» (Illeris, 2016, σσ. 90-91). Για αρκετά χρόνια ο κριτικός στοχασμός θεωρούνταν συνώνυμος της ενήλικης μάθησης. Ωστόσο, το ερευνητικό πρόγραμμα *Project Zero* του Harvard Graduate School of Education, καθώς και το παιδαγωγικό κίνημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C) ανέδειξαν τη σημασία της προώθησης, από την προσχολική ακόμη ηλικία, του κριτικού τρόπου σκέψης, μέσω της συστηματικής αξιοποίησης των νοημάτων που εμπεριέχονται σε έργα τέχνης (Κόκκος, 2017). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (MMAE) αποτελεί, επίσης, μία πλήρη θεωρητική προσέγγιση και μέθοδο εφαρμογής που αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία με συστηματικό τρόπο για την προώθηση της κριτικής σκέψης και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Κόκκος και Συνεργάτες, 2011).

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΜΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Στο πλαίσιο μίας ολοκληρωμένης κατανόησης του κριτικού στοχασμού και της μαθησιακής του λειτουργίας δεν αναφερόμαστε απλώς στην ικανότητα να επεξεργαζόμαστε συστηματικά ιδέες, καταστάσεις και επιχειρήματα, σε ένα είδος ‘καλής σκέψης’ (Κόκκος, 2010, 2017· Siegel, 2010). Αντίθετα, αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναστοχάζομαστε το πώς και το γιατί των πεποιθήσεων που κατευθύνουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη δράση μας. Έτσι μπορούμε να επαναξιολογούμε κριτικά τις αντιλήψεις και παραδοχές, βάσει των οποίων δομούμε τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε. Ως τέτοιος, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Brookfield, 2007· Λιντζέρης, 2007· Mezirow, 2007).

Οι πρώτες προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού εντοπίζονται σε αρχαίους Έλληνες Φιλοσόφους, όπως ο Αριστοτέλης και ο Σωκράτης καθώς και σε σημαντικούς στοχαστές της εκπαίδευσης και παιδαγωγούς (Κόκκος, 2010). Ήδη από τον 19^ο αι. ο Dewey έχει επισημάνει την αξία του κριτικού στοχασμού. Οι άνθρωποι, αξιοποιώντας την ενεργητική και αυτοδύναμη σκέψη τους, είναι σε θέση «να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα και να γίνονται αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κόκκος, 2010, σ. 68). Ο Φρέιρε (1974) χρησιμοποιεί εναλλακτικά τον όρο *κριτική συνειδητοποίηση*, εστιάζοντας στην κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και των σχέσεων εξάρτησης με στόχο τη χειραφέτηση των ανθρώπων και την αυτοπραγμάτωσή τους (Χαρίση, 2017).

Από την άλλη, η αισθητική εμπειρία, η οποία αφορά στην εμπειρία που βιώνουμε μέσα από την επαφή μας με έργα τέχνης και τη συστηματική επεξεργασία τους, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό κριτικό και δημιουργικό πλαίσιο μάθησης (Dewey, 1934/1980· Eisner, 1997· Greene, 2000· Perkins, 1994). Όπως τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η αισθητική εμπειρία περιλαμβάνει κριτικά στοχαστικές αλλά και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης (Kokkos, 2013). Ο Αριστοτέλης, ήδη, στην *Ποιητική* του αποτύπωσε τις πνευματικές και συναισθηματικές διαστάσεις αυτής της εμπειρίας μέσα από την αρχαία τραγωδία και την κάθαρση, ενώ διάφοροι στοχαστές και παιδαγωγοί έχουν τονίσει το γεγονός ότι η επαφή με έργα τέχνης αποκαλύπτει

διαστάσεις πέρα από το δεδομένο, ανοίγοντας δρόμο σε εναλλακτικές προσεγγίσεις του κόσμου (Dewey, 1933· Greene, 2000· Καστοριάδης, 2008).

Για τη σύνδεση της τέχνης με την κατασκευή του νοήματος, ο Dewey (1933) έχει επισημάνει ότι η τέχνη σχετίζεται με έναν αφαιρετικό τρόπο σκέψης ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει τη σύνδεση με το νόημα της ζωής με ένα συνειδητό και συγκεκριμένο τρόπο. Στην ίδιο πλαίσιο, η Greene (2000) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός εναλλακτικού τρόπου κατανόησης του κόσμου μέσα από την τέχνη. Συνδέει τη φαντασία που αναπτύσσεται από την επαφή με τα έργα τέχνης με τη δυνατότητα κριτικής επαναθεώρησης της πραγματικότητας και ερμηνείας της με ένα τρόπο περισσότερο λειτουργικό. Το στοιχείο της έκπληξης και της ανακάλυψης που εμπεριέχουν τα έργα τέχνης ευνοεί την εκ νέου νοηματοδότηση και την ανανέωση των συνθηκών της ζωής μας.

Διάφορα επιστημονικά πεδία τεκμηριώνουν τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στη γνωστική ανάπτυξη. Από την παιδαγωγική και την ψυχολογία σημαντική είναι η συνεισφορά του Gardner (1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι, εξαιτίας του πλούσιου συμβολικού φορτίου που εμπεριέχουν, τα έργα τέχνης επιτρέπουν την επεξεργασία ποικίλων νοημάτων και συναισθημάτων, την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Η νευροφυσιολογία αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της εμπλοκής και των δύο ημισφαιρίων για την ανάπτυξη της ολιστικής αντίληψης και σκέψης (Watzlawick, 1986). Η τέχνη μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση ενεργοποιώντας την ανάπτυξη νευρικών κυττάρων και εγκεφαλικών συνάψεων, προάγοντας την αναπαραστασιακή μας ικανότητα (Boyd, 2009). Η Κριτική Κοινωνική Θεωρία αναδεικνύει τη σημασία των έργων υψηλής αισθητικής αξίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εξαιτίας των αντισυμβατικών νοημάτων που περιέχουν (Κόκκος και Συνεργάτες, 2011· Κόκκος, 2017).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Η Φιλοσοφία για παιδιά (P4C) είναι ένα εκπαιδευτικό κίνημα, που εμφανίστηκε στην Αμερική τη δεκαετία του '70 και βασίστηκε στο έργο του M. Lipman (1974, 1993). Συνίσταται σε μια ερευνητική, διαλογική και κριτική διαδικασία, που πραγματοποιείται στο πλαίσιο εβδομαδιαίων συνεδριών με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών από την προσχολική ακόμη ηλικία. Ο παιδαγωγός ή δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή-εμπνευστή ενώ τα παιδιά εμπλέκονται, μέσω της γενίκευσης και διερεύνησης ερωτημάτων από τα ίδια, στη συστηματική επεξεργασία νοημάτων που εμπεριέχονται σε αφηγηματικά έργα τέχνης. Στόχος της φιλοσοφίας για παιδιά είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού, ενσυναίσθησης και συνεργατικού διαλόγου, κοινωνικότητας και ανοχής στη διαφορετική γνώμη (Γασπαράτου, 2014· D'Olimpio & Peterson, 2018· Haynes, 2009).

Από τα βασικά οφέλη που προκύπτουν για τα παιδιά μέσα από την πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων της φιλοσοφίας για παιδιά είναι: (α) η κοινωνικοποίηση, (β) η εμπλοκή στη συγκρότηση κοινοτήτων αμοιβαίας μάθησης και τη δημιουργική ανακατασκευή των σκέψεων, συναισθημάτων και επιδιώξεων των άλλων καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, μέσω των ιστοριών που μοιράζονται, εξετάζουν, διηγούνται, (γ) η εξοικείωση με δημοκρατικές διαδικασίες διαλόγου και κριτικής εξέτασης προβλημάτων που τα απασχολούν, (δ) η σταδιακή ανάπτυξη της αποστασιοποίησης από ζητήματα που αφορούν στην ανθρώπινη φύση και την ποιοτική ζωή και της τοποθέτησής τους με πιο γενικούς όρους, (ε) η εξάσκηση στην ανάπτυξη προβληματισμών και ερωτημάτων με αφορμή τα νοήματα που εμπεριέχονται στα αφηγηματικά έργα τέχνης (π.χ. ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, τραγούδια, κινούμενα σχέδια), (στ) η εμπλοκή σε διεργασίες προσεκτικής ακρόασης και αποδοχής της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων και οπτικών γύρω από ένα θέμα, (ζ) η

συμμετοχή σε διεργασίες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης από νωρίς (Γασπαράτου, 2014· D’Olimpio&Peterson, 2018· Haynes, 2009).

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (MMAE) αποτελεί μία πλήρη θεωρητική προσέγγιση και μέθοδο εφαρμογής που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα από τον καθηγητή Α. Κόκκο και ενσωματώνει επιστημονικά δεδομένα από τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Kegan, την κριτική παιδαγωγική, την κριτική κοινωνική θεωρία, τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς και την τεχνική *visible thinking* που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του *Project Zero* του Harvard Graduate School of Education (Κόκκος και Συνεργάτες, 2011· Κόκκος, 2017). Πρόκειται για μία τεσσάρων φάσεων τεχνική που αναπτύχθηκε από τον Perkins (1994) και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνει συγκεκριμένες ρουτίνες σκέψης που επιτρέπουν τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στοχαστικών προδιαθέσεων όπως η αμφισβήτηση του δεδομένου, η διορατικότητα, η αξιοποίηση της άλλης οπτικής (Perkins, 2003).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η συγκεκριμένη εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Art in Children’s Life Program (AinCL) και αφορούσε στη θεματική: «Αναπτύσσοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ανοχή στη διαφορετικότητα μέσω της συστηματικής αξιοποίησης της τέχνης». Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης, που συνδύαζε τη μέθοδο Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (MMAE) με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Παιδαγωγικού κινήματος Φιλοσοφία για παιδιά ήταν να διερευνηθούν: α) οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη φιλία και τη διαφορετικότητα καθώς και β) οι επιδράσεις της συστηματικής χρήσης της τέχνης σε αυτά τα ζητήματα.

Στην παρέμβαση συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 3-4 ετών που φοιτούσαν σε δημόσιους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς της πόλης των Ιωαννίνων. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από φοιτητές/τριες του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που συμμετείχαν εθελοντικά κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους, αφού έλαβαν κατάλληλη εκπαίδευση-προετοιμασία και εποπτεία κατά την εφαρμογή. Η συγκεκριμένη παρέμβαση βασίστηκε σε μια ισχυρή ψυχολογική παράδοση που υποστηρίζει ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται στα θεμέλια της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών (Fink&Hughes, 2019).

Έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν το εικονογραφημένο παραμύθι «Ο Τρομερός Εχθρός» του Jorge Bucay, ο πίνακας ζωγραφικής «New Kids in the Neighborhood» του Norman Rockwell, ο πίνακας ζωγραφικής «Τα Κάλαντα» του Ν. Λύτρα, το μελοποιημένο ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της γης» του Γ. Ρίτσου, ενώ ένα βασικό κριτικό ερώτημα που τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν κατά τη διάρκεια της συστηματικής επεξεργασίας των έργων τέχνης ήταν: «Θα είχατε φίλο που να είναι από άλλη χώρα, με διαφορετικό χρώμα από εσάς και γιατί;». Η εφαρμογή εμπλουτίστηκε από δημιουργικές ψυχο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδύαζαν ζωγραφική, κατασκευές και παιχνίδι.

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν: (α) αποτελέσματα φιλικού προς τα παιδιά ερωτηματολογίου με εικόνες, που διανεμήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή και περιλάμβανε ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών για τη φιλία και τη διαφορετικότητα,

(β) σημειώσεις πεδίου καθώς και αναστοχαστικές παρατηρήσεις των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν σε αυτή.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα παιδιά παρουσίασαν: (α) πιο ουσιαστική κατανόηση για τη φιλία και τη διαφορετικότητα που βασίζονταν περισσότερο σε ποιοτικά χαρακτηριστικά (αλληλοβοήθεια, εμπιστοσύνη, θετική αλληλεπίδραση) και λιγότερο σε εξωτερικά (φύλο, χρώμα, εθνικότητα, εμφάνιση), (β) αυξημένα επίπεδα αμοιβαίας αποδοχής, (γ) μεγαλύτερη εκτίμηση της θετικής κοινωνικοποίησης με ομηλικούς. Τα ποσοτικά σε συνδυασμό με ποιοτικά δεδομένα από τις σημειώσεις πεδίου ανέδειξαν αυξημένη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αυξημένο ενδιαφέρον για ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και την κριτική σκέψη μέσω της τέχνης, του στοχαστικού διαλόγου και των δημιουργικών δραστηριοτήτων (Charissi, Tympa&Karavida, 2019).

Η επίδραση της αξιοποίησης της τέχνης και των νοημάτων που εμπεριέχουν έργα υψηλής αισθητικής αξίας, με συστηματικό τρόπο, υπήρξε εμφανής τόσο στις διαφοροποιημένες απόψεις και συμπεριφορές των παιδιών όσο και στις παρατηρήσεις των μελλοντικών παιδαγωγών. Σε αυτές διαφαίνεται η συμβολή της παρέμβασης στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω του αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία. Αναφέρουμε μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα, ενδεικτικά των προβληματισμών στους οποίους ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής καθώς και της αξιοποίησης αυτών των προβληματισμών προς την κριτική επεξεργασία και την ακόλουθη εφαρμογή βελτιώσεων και προσαρμογών:

Την πρώτη ημέρα του προγράμματος, τους διαβάσαμε το παραμύθι με τίτλο «ο τρομερός εχθρός». Λόγω του μικρού της ηλικίας των παιδιών, τους ήταν λίγο δυσνόητο στην αρχή, οπότε όταν το αντιληφθήκαμε το αρχίσαμε από την αρχή με πολύ απλά λόγια παραλείποντας τις πολλές λεπτομέρειες και εστιάζοντας περισσότερο στις εικόνες του βιβλίου.

Στα παιδιά κάναμε το τραγούδι αν όλα τα παιδιά της γης. Τους άρεσε πολύ. Στην αρχή το είπαμε μόνες μας μετά τα παιδιά συμμετείχαν και το έλεγαν μαζί μας και στο τέλος σηκωθήκαμε όλοι μας, πιαστήκαμε σε ένα κύκλο και καθώς προχωρούσαμε το τραγουδούσαμε και το κάναμε διαδραστικά... Σταδιακά τα παιδιά άρχισαν να λειτουργούν περισσότερο συλλογικά.

Στην αρχή της δραστηριότητας αντιμετωπίσαμε μια δυσκολία ώστε να δημιουργήσουμε τον κύκλο και να τον κρατήσουμε σταθερό. Υπήρχε διάσπαση προσοχής ειδικά από τον Ν και τον Ι. Δεν μπορούσαν να τελέσουν απλές εντολές όπως ‘πιάσε το χέρι του διπλανού σου’ και συνέχεια ήθελαν να φύγουν από τον κύκλο... χρειάζεται καλύτερος συντονισμός από μέρους μας, σωστές οδηγίες και χώρος στα παιδιά για να σκεφτούν.

Μπήκα με νέο υλικό στους παιδικούς σταθμούς και ένιωθα πιο καταρτισμένη από πριν.

Βιωματική εμπειρία, εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικό χρόνο, παρακολούθηση αντιδράσεων, επιλογών και χαρακτηριστικών των παιδιών προς διάφορα ερεθίσματα που τους δόθηκαν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι μέσα από την εξοικείωση με σπουδαία έργα τέχνης, τη συστηματική εμπλοκή, παρατήρηση και επεξεργασία επιτρέπεται στα παιδιά: (α) η προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα και βασικούς προβληματισμούς της

ανθρώπινης φύσης με προσιτό τρόπο (β) η εξάσκηση στη συνεργατική μάθηση, τη διερεύνηση και αποδοχή εναλλακτικών οπτικών, την ενεργή και αμοιβαία συμμετοχή στην κατασκευή της γνώσης, (γ) η προώθηση και ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο πλαίσιο της συγκρότησης κοινοτήτων πρακτικής, (δ) η ανάπτυξη από νωρίς κριτικά στοχαζόμενων πολιτών, θετικών μορφών αλληλεπίδρασης, ανοικτότητας σε εναλλακτικές οπτικές και αποδοχής της διαφορετικότητας, με απώτερο σκοπό την ατομική και συλλογική ευημερία.

Η «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C) και η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (MMAE) μπορούν να αξιοποιηθούν σε προσχολικά πλαίσια μάθησης για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού από την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης δείχνουν ότι οι βασικοί σκοποί των δύο μεθόδων, που συνιστούν και βασικούς άξονες της φιλοσοφίας παιδαγωγικών μοντέλων όπως ο κονστρουξιονισμός, η εγκατεστημένη μάθηση και οι κοινότητες μάθησης, είναι δυνατόν να προωθηθούν. Επιπλέον, η υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αξιοποίησης της τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία δύναται να αποτελέσει ευνοϊκό πλαίσιο αναστοχασμού και ανάπτυξης των παιδαγωγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σσ. 35-58). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Brookfield, St. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & Συν. (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 168-170). (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Charissi, A., Tympa, E. & Karavida, V. (2019). Contribution of Systematic Exploration of Artworks in Raising Children's Critical Thinking and Empathy about Friendship and Difference through Early Years. *International Journal of Education*, 11(4), 35-47.
- Γασπαράτου, Ρ. (2014). Φιλοσοφική Πρακτική. Φιλοσοφία με παιδιά, εφήβους & νέους. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Penguin Group.
- D'Olimpio, L. & Peterson, A. (2018). The ethics of narrative art: Philosophy in schools, compassion and learning from stories. *Journal of Philosophy in Schools* 5(1), 92-110.
- Eisner, E. (1997). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York, N.Y.: Merrill Publishing Company.
- Fink, E., & Hughes, C. (2019). Children's friendships. *The psychologist*, 32, 28-31.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, Kn. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Μτφρ. Ευφρ. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2013). Transforming learning through art. *Elm*, 4. Available at <https://elmmagazine.eu/articles/transforming-learning-through-art/>
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair.
- Lipman, M. (1993). *Thinking, Children and Education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles. CA: Harvard Graduate School of Education.
- Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*. Harvard Graduate School of Education. Available at http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*, 6, 141-145.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Χαρίση, Α. (2017). *Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή; Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΑΓΩΓΗ: ΠΟΣΟ ΕΦΙΚΤΗ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ Σ’ ΕΝΑ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ;

Ελένη Τύμπα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασιλική Καραβίδα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αθηνά Χαρίση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αθανασία Σιαβίκη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σύμφωνα με τη Montessori τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση, μέσω της αυτενεργούς ανακαλυπτικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, με κεντρικό άξονα την εμπιστοσύνη στο παιδί και το σεβασμό στις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές του. Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα (συγχρόνως με το κλασσικό) εφαρμόστηκε σε δημόσιο παιδικό σταθμό της Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τις απόψεις γονιών και παιδαγωγών τα παιδιά απόκτησαν αυτοπεποίθηση στα μαθηματικά, συνεργάζονταν πιο εύκολα και επιλύαν καταστάσεις με ωριμότητα. Συμπερασματικά σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η τάξη γίνεται παραγωγική και τα παιδιά οικοδομούν ατομικά το προσωπικό νόημα των πληροφοριών που τους προσφέρονται.

ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Jean Piaget, η Μοντεσσοριανή παιδαγωγική εντάσσεται στο ρεύμα της γνωστικής-αναπτυξιακής κατεύθυνσης και αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο στην ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης. Η Μ. Μοντεσσόρι δημιούργησε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που ξεκίνησε τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Η Μοντεσσόρι υπήρξε τέλειος παρατηρητής της ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι αντιλήψεις της απέρρεαν από τις εμπειρικές της παρατηρήσεις. Αντί να διατυπώνει υποθέσεις, ακολούθησε τη μέθοδο της επαγωγικής προσέγγισης (Bruce, 2015).

Ο μεγάλος σεβασμός της Μοντεσσόρι για το παιδί και η πεποίθησή της ότι το μυαλό του παιδιού απορροφά το περιβάλλον σαν σφουγγάρι, την οδήγησαν να οργανώσει ένα ειδικά «προετοιμασμένο περιβάλλον». Η Μοντεσσόρι πίστευε ότι το περιβάλλον πρέπει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των παιδιών (Μοντεσσόρι, 1964). Το παιδί κατά τη διαδικασία της μάθησης περνά διάφορες περιόδους ευαισθησίας. Μία περίοδος ευαισθησίας ορίζεται ως «...μια πρόσκαιρη διάθεση που περιορίζεται στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης έννοιας ή ικανότητας». Μόλις το παιδί κατακτήσει τη συγκεκριμένη ικανότητα, η ευαισθησία αυτή εξαφανίζεται για να δώσει τη θέση της σε κάποια άλλη. Αν το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να δράσει σύμφωνα με την εσωτερική παρόρμηση που νιώθει, τότε η ευκαιρία για την ανάπτυξη της εν λόγω ικανότητας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χάνεται οριστικά (Μοντεσσόρι, 1964).

Το περιβάλλον της Μοντεσσόρι και η Μοντεσσοριανή τάξη

Το παιδί από την στιγμή της γέννησής του αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος και διαμορφώνεται κατά την πορεία της ανάπτυξής του από τα στοιχεία που αφομοιώνει. Η πορεία προς την ατομική ανεξαρτησία του παιδιού που αποτελεί τον τελικό στόχο, προϋποθέτει την εσωτερική ανάπτυξή του,

που καθίσταται δυνατή μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. «Η ανάπτυξη του εγκεφάλου του που είναι και η έδρα της νοητικής και ψυχικής του ζωής, εξαρτάται από την ποσότητα και την ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχεται ο εγκέφαλος του, καθώς και από τον χρόνο, από το πότε πραγματοποιείται αυτή η αλληλεπίδραση. Έλλειψη ερεθισμάτων ή και ποιοτικά ακατάλληλα ερεθίσματα κατά την πρώτη παιδική ηλικία, μπορεί να έχουν καταστρεπτικές συνέπειες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, άρα και της συμπεριφοράς εν γενεί του ατόμου» (Ζαφρανά, 2018).

Με βάση όλα αυτά τα δεδομένα καθίσταται η ανάγκη δημιουργίας ενός οργανωμένου περιβάλλοντος, που θα προσφέρει τα επαρκή σε ποσότητα και κατάλληλα σε ποιότητα ερεθίσματα στο παιδί, τότε που τα χρειάζεται και ιδιαίτερα σε «περιόδους ειδικής ευαισθησίας». Το οργανωμένο σχολικό περιβάλλον κατέχει κεντρική θέση στη μοντεσσοριανή παιδαγωγική προσέγγιση. Ο λόγος ύπαρξης ενός τέτοιου περιβάλλοντος έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί βρίσκει μέσα σ’ αυτό, οργανωμένο και τακτοποιημένο, το απαραίτητο υλικό για τη νοηματική του ανάπτυξη, τις στιγμές που εκείνο αισθάνεται την ανάγκη για αναζήτηση.

Με τον όρο «οργανωμένο σχολικό περιβάλλον» εννοούμε τάξεις εργασίας, που μοιάζουν περισσότερο με εργαστήρια, και τους οποίους χαρακτηρίζει το κατάλληλο σχεδιασμένο υλικό πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και η δυνατότητα που έχει το παιδί να εργάζεται ατομικά, επιλέγοντας το ίδιο το υλικό που το ενδιαφέρει. Πρώτη εντύπωση που έχει το παιδί μόλις μπαίνει σε μια τέτοια τάξη είναι ότι όλα μπορεί να τα φτάσει και να τα χρησιμοποιήσει, γιατί έπιπλα και αντικείμενα είναι στο μέγεθός του. Η αίθουσα είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύσσουν τους δικές τους ικανότητες σε κάθε χώρο με το δικό τους ρυθμό. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων σε κάθε αίθουσα ικανοποιεί τόσο το ενδιαφέρον του μικρότερου παιδιού για συγκεκριμένα χειροπιαστά υλικά όσο και την αυξανόμενη εξοικείωση του μεγαλύτερου παιδιού με αφηρημένες έννοιες.

Το Μοντεσσοριανό υλικό διευκολύνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού και ενισχύει τα νευρωνικά κυκλώματα για την μητρική γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μουσική και την ξένη γλώσσα. Πρόκειται για ένα επιστημονικά σχεδιασμένο εποπτικό υλικό που συμβάλει στην εξέλιξη της λογικής - μαθηματικής σκέψης στην προσχολική ηλικία, αβίαστα και με παιγνιώδη τρόπο (Ζαφρανά 2018, Lillard 2012, Marshall 2017).

Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο/Η παιδαγωγός προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δραστηριότητες μάθησης, τους προσφέρει την ελευθερία να ασχολούνται χωρίς περιορισμούς με τις δραστηριότητες αυτές και τους δίνει τη δυνατότητα να καταλαβαίνουν και να διορθώνουν από μόνα τους τα λάθη. Μέσω της καθημερινής παρατήρησης μπορεί να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και να μαθαίνει στο παιδί πώς να χρησιμοποιεί τα υλικά, επιδεικνύοντας κάθε φορά την άσκηση, η οποία πρόκειται να επιχειρηθεί. Η παιδαγωγός δεν χρησιμοποιεί τόσο το λόγο για την περιγραφή μιας δραστηριότητας, αλλά μεταφέρει τις πληροφορίες μέσω της δικής της ενασχόλησης με το υλικό. Το παιδί μιμείται την άσκηση χωρίς κάποιος να του αναφέρει αν η προσπάθειά του είναι λανθασμένη ή αποτυχημένη. Η δραστηριότητα επιδεικνύεται και πάλι στο παιδί, ή εισάγεται καινούριο υλικό (Μοντεσσόρι, 1912).

Σημαντικό στοιχείο του ρόλου της μοντεσσοριανής παιδαγωγού είναι ο σεβασμός προς το παιδί. Τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν τον ίδιο σεβασμό, τον οποίο επιθυμούν και οι ενήλικες για τον εαυτό

τους. Η Μοντεσσόρι πίστευε ότι μόνο ένα άτομο που απολαμβάνει πλήρους σεβασμού στην παιδική ηλικία πρόκειται να επιδείξει σεβασμό στους συνανθρώπους του όταν μεγαλώσει. Η παιδαγωγός ακολουθεί την πρωτοβουλία του παιδιού και το αφήνει να ασχοληθεί με τις ασκήσεις της καθημερινής ζωής και τα άλλα υλικά για την ανάπτυξη των ικανοτήτων. Δίνεται ο χρόνος στο παιδί να εκδηλώσει την επιθυμία να ασχοληθεί συστηματικά με τα διδακτικά υλικά. Μέχρι τότε, αυτά απλώς εισάγονται περιοδικά χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση τους. Η παιδαγωγός τελικά αποσύρεται σε μια θέση έμμεσης καθοδήγησης. Ο ρόλος της δεν είναι να μιλά, αλλά να ενθαρρύνει την αναπτυσσόμενη επιθυμία του παιδιού να ασχολείται με τα διδακτικά υλικά. Επικρατεί η επαγωγική μάθηση και όχι η παραγωγική διδασκαλία (Κουτσοβάνου, 1993:56).

Η πρώτη παραγωγική μέθοδος της Montessori διήρκεσε από το 1907 έως το 1930. Το διάστημα αυτό, ενώ εξακολουθούσε να μελετά παιδιά και ανέπτυξε εκτενές αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και δημοτικών σχολείων, δημιουργήθηκαν μοντεσσοριανά σχολεία σε όλη την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική με εξαιρετικά αποτελέσματα (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2018: 184). Σήμερα, υπάρχουν περισσότερα από 4000 μοντεσσοριανά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, εκ των οποίων περισσότερα από 400 είναι δημόσια. Στα μεταρρυθμιστικά αυτά σχολεία όπως τα Montessori, Jenaplan, Dalton ή Freinet ενισχύονται οι χαρισματικοί μαθητές με την παράκαμψη τάξεων, την επιτάχυνση και τη διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων (Καλιανίδου, 2017).

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος υλικού και πνευματικού που να διευκολύνει την απρόσκοπτη μάθηση των παιδιών και η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος όπως το μοντεσσοριανό, παράλληλα με το υπάρχον σύστημα τυπικής εκπαίδευσης. Παράλληλα στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών που εφάρμοσαν το σύστημα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και των γονέων των παιδιών που φοιτούσαν σε προσχολικό κέντρο, αναφορικά με την εξέλιξη των παιδιών και την προσαρμογή τους στην επόμενη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία και πληθυσμός της έρευνας.

Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόστηκε σε τρεις ομάδες παιδιών 3-5 ετών (n=150) κατά τη διετή τους φοίτηση σε Δημοτικό Παιδικό Σταθμό της Θεσσαλονίκης. Μέρος του Μοντεσσοριανού υλικού, γλώσσας και μαθηματικών, λόγω έλλειψης πόρων, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε σύμφωνα με τις προδιαγραφές από τις παιδαγωγούς του προσχολικού κέντρου. Προηγήθηκε εκπαίδευση και επιμόρφωση των παιδαγωγών στη Μοντεσσοριανή Αγωγή και εφαρμόστηκε μικτό ωρολόγιο πρόγραμμα (Μοντεσσοριανή και κλασσική εκπαίδευση). Το υλικό ήταν στη διάθεση των παιδιών όλες τις ώρες της ημέρας. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών όπως και ο αρμόδιος φορέας στον οποίο ανήκουν οι παιδικοί σταθμοί.

Ένα έτος μετά την αποχώρηση των παιδιών και αφού είχαν ολοκληρώσει το πρώτο έτος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο), οι γονείς τους (n=105) προσκλήθηκαν στον παιδικό σταθμό και μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις έκαναν μια αποτίμηση της εξέλιξης των παιδιών όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση, τη μαθηματική και γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνικότητα των

παιδιών. Επίσης μέσω ποιοτικών αναλύσεων εκτιμήθηκαν οι απόψεις των εμπλεκόμενων παιδαγωγών σχετικά με την εφαρμογή του μοντεσσοριανού μοντέλου.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις απόψεις των εμπλεκόμενων παιδαγωγών η συνεργατικότητα, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενισχυτικής για τη μάθηση και η έμμεση καθοδήγηση, οδήγησε σ’ ένα δυνατό αίσθημα ευφορίας και αυτοεκτίμησης στα παιδιά. Τα παιδιά αγάπησαν τα μαθηματικά και τη γλώσσα χρησιμοποιώντας το διαθέσιμο μοντεσσοριανό υλικό. Έμαθαν να σέβονται και να προστατεύουν το υλικό και να το χρησιμοποιούν και πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Έδειξαν σημεία επίλυσης προβλημάτων στο περιβάλλον της τάξης, όπως και σημάδια εξωστρέφειας και ανάληψης πρωτοβουλιών. Η ενασχόληση των παιδαγωγών με το σχεδιασμό και την κατασκευή του μοντεσσοριανού υλικού ξεδίπλωσε τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους για την εφαρμογή της προσέγγισης. Ενδεικτικά αναφέρονται απόψεις παιδαγωγών:

Εκπαιδευτικός 1: Άλλαξα πρώτα εγώ! ... και κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής μου και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής.

Εκπαιδευτικός 2: Έμαθα μαθηματικά και γλώσσα μέσα από μια άλλη οπτική!

Εκπαιδευτικός 3: Νιώθω κάθε φορά έκπληκτη με όσα μπορούν να κάνουν και να σκεφτούν τα παιδιά ακόμα και του μικρότερου ηλικιακά τμήματος! Επίσης είναι πιο συγκεντρωμένα σε όποια δραστηριότητα κι αν κάνουν και ασχολούνται με αυτή περισσότερη ώρα.

Εκπαιδευτικός 4: συνειδητοποίησα τι σημαίνει μαθαίνω αφηρημένες έννοιες και πως εμποδώνονται όταν γίνονται συγκεκριμένες!

Εκπαιδευτικός 5: Αισθάνομαι ότι ακόμα και το παιχνίδι είναι διαφορετικό! Οι διαφορές επιλύονται με πιο ήρεμο και ευγενικό τρόπο. Δεν χλευάζει κανείς την αδυναμία κανενός.

Εκπαιδευτικός 6: αισθάνθηκα υπερηφάνεια που μπόρεσα να κατασκευάσω μέρος του υλικού και έτσι να το κατανοήσω καλύτερα.

Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τα παιδιά αισθάνονται αυτοπεποίθηση και σιγουριά κυρίως στα μαθηματικά, βοηθούν ακόμα και τα μεγαλύτερα αδέρφια τους που δεν έτυχαν αυτής της εκπαίδευσης, είναι πιο κοινωνικά, συνεργάζονται πιο εύκολα και δικαιολογούν καταστάσεις στο σχολείο με ωριμότητα. Ενδεικτικά αναφέρονται απόψεις γονέων:

Γονέας 1: Ένα θα σας πω, ο μικρός βοηθάει το μεγάλο στα μαθηματικά!

Γονέας 2: Αισθάνεται σιγουριά για τον εαυτό της, το δείχνει ακόμα και στην παιδική χαρά.

Γονέας 3: Δείχνει μια απίστευτη ωριμότητα, πχ «Η καινούρια δασκάλα δεν το ήξερε αυτό, αλλά δεν πειράζει, δεν πήγε στο δικό μου σχολείο».

Γονέας 4: Πάντα κρύβονταν κάτω από το τραπέζι όταν ήθελε να μιλήσει. Δεν γνωρίζω αν ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή του αλλά εκτίθεται περισσότερο και μιλάει δυνατά όταν του απευθύνουν το λόγο.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Στην κατεύθυνση διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της μοντεσσοριανής μεθόδου σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, πολυάριθμες σχετικές

έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμια κλίμακα. Ειδικότερα, σε σχετική έρευνα αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιοποίησης μοντεσσοριανού εποπτικού υλικού στη διδακτική πράξη, διαπιστώθηκε ότι η συνεισφορά τους στην επίλυση δυσκολιών διατήρησης της προσοχής σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών είναι καταλυτική (Sunay, 2015). Παράλληλα, σε ανάλογη, εκτεταμένη ερευνητική μελέτη του Lillard (2005), διαπιστώθηκε ότι οι γνωστικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3-6 ετών της ομάδας ελέγχου που φοιτούσαν σε σχολεία όπου εφαρμόζονταν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ήταν κατώτερες σε σχέση με τις αντίστοιχες μαθητών ίδιας ηλικίας της πειραματικής ομάδας που φοιτούσαν σε μοντεσσοριανά σχολεία.

Σύμφωνα με την άποψη παιδαγωγών και γονέων τα παιδιά που ασχολήθηκαν με το μοντεσσοριανό υλικό και έτυχαν μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, ήταν πιο συγκεντρωμένα σε ότι έκαναν και ασχολούνταν περισσότερη ώρα με μία δραστηριότητα. Σε παιδιά πειραματικών ομάδων που διδάσκονταν βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου σε σχέση με εκείνα των ομάδων ελέγχου, έχουν επισημανθεί σημαντικά λιγότερα λάθη και αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης αλλά και ευρύτερη εξέλιξη των γνωστικών και ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων (Ansari&Winsler, 2014; Byun, Blair, &Pate, 2013; Pateetal., 2014).

Γονείς ανέφεραν ότι παρατήρησαν στο παιδί τους ευκολία και άνεση σε μαθηματικές πράξεις τόσο που να βοηθούν μεγαλύτερα αδέρφια τους που πήγαιναν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Σε έρευνα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της μοντεσσοριανής μεθόδου διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι διδάσκονται βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, ιδιαίτερα ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αλλά και εν γένει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης σε σύγκριση με συνομηλίκους τους που διδάσκονται με παραδοσιακές τεχνικές (Faryadi, 2017). Στην ίδια κατεύθυνση, αξιοσημείωτες διαφορές στις μαθηματικές επιδόσεις μεταξύ των ανωτέρω μαθητών ανέκυψαν και από τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνών των Dohrmannetal. (2007), Lillard (2012) και Mallett&Schroeder (2018).

Σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, σχετικές διεθνείς έρευνες, έχουν δείξει ότι το μοντεσσοριανό παιδί έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Glenn, 2003, όπ. ανάφ. στο Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017: 1005). Στην παρούσα μελέτη γονείς και παιδαγωγοί παρατήρησαν αύξηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και μείωση της συστολής για έκφραση συναισθημάτων και απόψεων από την πλευρά των παιδιών. Μέσω της μοντεσσοριανής διδακτικής μεθόδου, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν ελεύθερα αποφάσεις, να κάνουν επιλογές και να αυτενεργούν, με αποτέλεσμα να ενισχύονται σταδιακά οι κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεπίγνωση και στις κοινωνικές δεξιότητες (Ozerem&Kavaz, 2013; Shivakumara, Dhiksha, &Nagaraj, 2016). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, μαθητές και εκπαιδευτικοί καθίστανται συνεργάτες που ερευνούν και προβληματίζονται από κοινού για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Συμπερασματικά μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η τάξη γίνεται παραγωγική και τα παιδιά οικοδομούν ατομικά το προσωπικό νόημα των πληροφοριών που τους προσφέρονται. Το δημόσιο σχολείο θα μπορούσε να πειραματιστεί και με το μοντεσσοριανό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ansari, A., & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1066–1079.
- Bruce T. (2015). *Early Childhood Education*. 5th Edition. Hodder Education, UK
- Byun, W., Blair, S., N., & Pate, R., R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10 (2), 1–7.
- Faryadi, Q. (2017). The Application of Montessori Method in Learning Mathematics: An Experimental Research. *Open Access Library Journal*, 4, 1-14. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 6, 2019, από: <https://doi.org/10.4236/oalib.1104140>.
- Καλιανίδου, Μ. (2017). Μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (1), 288-303. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 27, 2019, από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1728>.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (2018). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1993, 2004). *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση*. Εκδόσεις: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of school psychology*, 50 (3), 379-401.
- Mallett, J., D., & Schroeder, J., L. (2018). Academic Achievement Outcomes: A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students. *Journal of Elementary Education*, 25 (1), 39-53.
- Marshall, C. Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science Learn* 2, 11 (2017) doi:10.1038/s41539-017-0012-7
- Montessori M. (1912). *The Montessori Method (1870-1952)*. Translated by Anne Everett George (1882-). New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Publishing House, NY.
- Ozerem, A., & Kavaz, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Onl. J. New Hori in Edu*, 3 (3), 12-25.
- Pate, R., R., O'Neill, J., R., Byun, W., McLver, K., L., Dowda, M., & Brown, W., H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84 (11), 716–721.
- Shivakumara, K., Dhiksha J., & Nagaraj, O. (2016). Efficacy of Montessori and traditional method of education on self-concept development of children. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 3 (2), 29-35.
- Sunay, S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 733-738.

«Η ΜΠΕΦΑΝΑ ΦΕΡΝΕΙ ΤΑ ΔΩΡΑ». ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΤΑΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (Α1)

Γεώργιος Ορφανίδης

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση μίας προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής, διάρκειας περίπου σαράντα (40) λεπτών, για το μάθημα της ιταλικής γλώσσας, σε μαθητές/μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η υλοποίηση της εφαρμογής ερείδεται στην αξιοποίηση των αρχών του σύγχρονου «Θεατρικού Γραμματισμού» (Drama Literacy), με έμφαση στην απόκτηση προφορικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Γίνεται χρήση μίας δραματοποιημένης αφήγησης, ειδικά προσαρμοσμένης στις γλωσσικές, η οποία περιλαμβάνει μία πληθώρα «εγκιβωτισμένων» δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης (boxing role-play games), ακολουθώντας τα πρότυπα της «δραστηριοκεντρικής» διδασκαλίας (task-based learning) σε μία απλοποιημένη μορφή της.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Εγχειρίδιο Διδασκαλίας: Οποιοδήποτε εγχειρίδιο διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας και πολιτισμού (με θεματική ενότητα, όπως παρακάτω).

Θεματική Ενότητα – Κεφάλαια: “Il tempo libero” (Feste: Natale e Epifania).

Θεατρικό Δρώμενο με τίτλο: “La Befana porta i doni” (Η Μπεφάνα φέρνει τα δώρα), βασισμένο σε λαϊκές παραδόσεις των Χριστουγέννων από την ευρύτερη Ιταλία. Οι μορφοσυντακτικές, λεξιλογικές και πολιτισμικές αναφορές του θεατρικού έργου αφενός, ακολουθούν τις – έως την περίοδο παρουσιάσής του – αποκτηθείσες γνώσεις γλωσσομάθειας των μαθητών/μαθητριών, και αφετέρου, επιχειρούν να καλύψουν επαρκώς τις ανάγκες-επιθυμίες των μαθητών/μαθητριών, όσον αφορά την γνωριμία των τελευταίων με διακριτά ήθη, έθιμα και παραδοσιακά πολιτισμικά στοιχεία της Ιταλίας, ήδη από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Το παρόν θεατρικό προϊόν συγγράφηκε και υλοποιήθηκε από τους διδάσκοντες.

Μύθος (Fabula): Την πέμπτη (5η) προς έκτη (6η) νύχτα του νέου έτους, ξημερώματα της εορτής των Θεοφανείων (Epifania), η Μπεφάνα, μία πολύ ηλικιωμένη γυναίκα που πετάει πάνω σε μια φθαρμένη σκούπα, επισκέπτεται τα σπίτια όλων των παιδιών στην Ιταλία, αφήνοντας γλυκά και παιχνίδια στις ειδικά κρεμασμένες πάνω στο τζάκι κάλτσες των παιδιών που ήταν φρόνιμα κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους, καθώς και κάρβουνο σε όσων είχαν άσχημη συμπεριφορά.

Πλοκή (Intreccio): Παραμονή πρωτοχρονιάς σε ένα απομακρυσμένο ορεινό χωριό της βόρειας Ιταλίας, μέσα στο χιονισμένο δάσος, έχουν το εργαστήριο τους δύο αδέρφια κατασκευαστές παιχνιδιών, ο Luigi (Λουίτζι) και η Paola (Πάολα). Κάθε χρόνο την πρώτη μέρα του έτους (1η Ιανουαρίου), αρχίζουν να φτιάχνουν τα παιχνίδια που θα μοιράσει η Μπεφάνα σε όλα τα καλά παιδιά της Ιταλίας, κατά την πέμπτη (5η) προς έκτη (6η) νύχτα του νέου έτους, ξημερώματα της εορτής των Θεοφανείων. Τα χρόνια, όμως, πέρασαν και τα δύο αδέρφια πλέον γέρασαν. Καθισμένα δίπλα στο τζάκι, είναι πολύ στενοχωρημένα για το πως θα καταφέρουν φέτος να ετοιμάσουν τόσα πολλά

παιχνίδια και γι’ αυτό το λόγο αποφασίζουν να ζητήσουν τη βοήθεια των καλών ξωτικών του δάσους, τα οποία με πολύ χαρά δέχονται την πρόσκλησή τους, αλλά δεν μιλούν τη γλώσσα των ανθρώπων, και επομένως, πρέπει να μάθουν ιταλικά. Χάρη στη βοήθεια των ξωτικών όλα τα δώρα είναι έτοιμα και έτσι η Μπεφάνα για άλλη μια χρονιά τα μοιράζει στην ώρα τους στα μικρά παιδιά.

(Διασκευασμένο από τους συγγραφείς για μαθητές/μαθήτριες την Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Προσαρμοσμένο στις γλωσσικές ή/και όποιες άλλες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών).

Ρόλοι:

Εκπαιδευτικός Α: Λουίτζι, Βοηθός

Εκπαιδευτικός Β: Πάολα, Μπεφάνα

Μαθητές/Μαθήτριες: Ξωτικά, Παιδιά

Γλώσσα: Ιταλικά, Ελληνικά. Οι γλώσσες θα χρησιμοποιούνται εναλλάξ, αλλά σαφώς λόγω χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών/μαθητριών πολλές οδηγίες και επεξηγήσεις θα δίνονται αποκλειστικά ή/και ταυτόχρονα και στα ελληνικά.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Δευτεροβάθμια

Σχολική Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Επίπεδο Γλωσσομάθειας: Α1 [Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες – ΚΕΠΑ. Βλ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιταλικής Γλώσσας στην Α΄, Β΄, και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου (2005)· Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες / ΕΠΓ-ΞΓ. (Δημοτικό και Γυμνάσιο)· Αναλυτικός και Αναθεωρημένος Οδηγός (2016). Στο: *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ΕΔ (ΦΕΚ). Τεύχος Β΄. Αριθμός Φύλλου: 2871/09.10.2016*· *Οργανόγραμμα Ύλης Εγχειριδίων Ξένων Γλωσσών (2018). Παράρτημα Δεύτερο: Παραμετροποίηση και αποτύπωση της ύλης των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής και Ισπανικής σε ομοιογενή μορφή για να συνοδεύει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες / ΕΠΓ-ΞΓ (Δημοτικό και Γυμνάσιο), 65-69].*

Πρότερες Γνώσεις: Εκμάθηση στοιχειωδών γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών και πολιτισμικών στοιχείων της ιταλικής γλώσσας (π.χ. άρθρα, αριθμοί, προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες, ενεστώτας ομαλών ρημάτων, χαιρετισμός, παρουσίαση του εαυτού), που αντιστοιχούν σε δύο διδακτικές ώρες (περ. 45΄ λεπτά x 2) ανά εβδομάδα.

Στάσεις: Αναμένεται αποδοχή της παρούσας πολιτισμικής ενότητας, με παράλληλη σύλληψη της διαφοροποίησης μεταξύ του «ελληνικού» και «ιταλικού» γίνεσθαι.

Διδασκόμενη Γλωσσική Ικανότητα: Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες – ΚΕΠΑ).

Τύπος Εφαρμογής: Πιλοτικός (προσομοίωση σε φοιτητές/φοιτήτριες του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης). Άμεσα διαθέσιμο για υλοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Χρονολογία Εφαρμογής: 2019

Διάρκεια Εφαρμογής: 40΄

Επιπλέον Παρατηρήσεις/Σχόλια:

α) Σημειώνεται ότι βρισκόμαστε στο τελευταίο μάθημα ιταλικών, πριν την περίοδο των χριστουγεννιάτικων διακοπών, ήτοι στον τέταρτο μήνα εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας.

β) Η παρούσα διδακτική εφαρμογή δύναται να τροποποιηθεί χωρίς να αλλοιωθεί σε οποιοδήποτε επίπεδο, εφόσον στη σχολική αίθουσα παρευρίσκεται μόνος ένας/μία διδάσκων/διδάσκουσα. Ειδικότερα, στην προκειμένη περίπτωση δεν χρησιμοποιούνται οι ρόλοι του ενός εκ των κατασκευαστών (Λουίτζι, Πάολα), και του Βοηθού.

γ) Ειδικότερα, για την ιστορία και τον συμβολισμό που συνδέονται με το πρόσωπο της Μπεφάνα στην Ιταλία, προτείνεται ενδεικτικά η εξής επιστημονική βιβλιογραφία: Beckett&Nikolajeva, 2006: όλο το σχετικό Κεφάλαιο· Illes, 2009: 269-270.

Διδακτικό Υλικό:

Φωνή, Σχολικό Εγχειρίδιο, «Νέα Μέσα», Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)-Οπτικοαουστικό Υλικό (Διαφάνειες Προβολής-PowerPoint με σύντομα κείμενα, φωτογραφίες με πολιτισμικά στοιχεία σχετικά με την περίοδο των Χριστουγέννων-Θεοφανείων από την ευρύτερη Ιταλία ή/και ολιγόλεπτες βιντεοπαρουσιάσεις), Τρέιλερ κινηματογραφικής ταινίας ιταλικής παραγωγής σχετικής με Μπεφάνα (1.14'). *La Befana vien di notte*. Γλώσσα: Ιταλικά. Χρονιά: 2018. Διάρκεια: 98'. Είδος: Κωμωδία, Φαντασίας. Περιπέτεια, Οικογενειακό, Χριστουγεννιάτικο. Παραγωγή: Lucky Red, Rai Cinema, Morena Films, IT &SP): https://it.wikipedia.org/wiki/La_Befana_vien_di_notte (ημερομηνία προσπέλασης: 01/12/19), 65-69, 1 Φωτοτυπία (Φύλλο Επανάληψης) με το λεξιλόγιο που διδάχθηκε.

Για την υλοποίηση του προτεινόμενου θεατρικού δρωμένου θα χρειαστούν μερικά υλικά, σε οποιαδήποτε μορφή (π.χ. μικρογραφία), τα οποία θα αναπαραστούν το λεξιλόγιο που πρόκειται να διδαχθεί (π.χ. αντικείμενα, πρόσωπα, έννοιες). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται το εξής λεξιλόγιο:

1 χριστουγεννιάτικο δέντρο (l' albero di Natale), 1 χριστουγεννιάτικη κάλτσα (la calza di Natale), 1 νιφάδα (il fiocco di neve), 1 γκι (l' agrifoglio), 1 χριστουγεννιάτικη μπάλα (la palla di Natale), 1 τάρανδος (l'arenna), 1 χριστουγεννιάτικο μαστούνι (il bastone natalizio), 1 χιονάνθρωπος (il pupazzo di neve), 1 δώρο (il regalo), 1 Άγιος Βασίλης (il Babbo Natale), μερικά μπισκότα (i biscotti), 1 αστέρι (la stella), 1 αγγελάκι (l' angelo), 1 ζευγάρι καμπανάκια (le campanelle), 1 έλκηθρο (la slitta), 1 γιρλάντα (la ghirlanda).

Επίσης, προτείνεται η χρήση αντικειμένων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσλάβουν με τον βέλτιστο τρόπο τον/τους ρόλο/ρόλους τους, κατά τη διάρκεια εξέλιξης του θεατρικού δρωμένου, π.χ. για τον ρόλο της Μπεφάνα δύναται να χρησιμοποιηθούν: καπέλο, περούκα, ψεύτικη μύτη, γυαλιά, σκούπα μάγισσας κ.άλλ.

Μεθοδολογία της Διδασκαλίας: α) Μέθοδος: Διαθεματική, Επικοινωνιακή, Θεατρική, β) Μορφή: Μεικτός Τύπος Μορφών Διδασκαλίας (συνδυασμός Δασκαλοκεντρικών-Μαθητοκεντρικών μορφών, συνδυασμός Βιοματικής, Θεατρικής και Ομαδικής Δραστηριότητας, Ομαδοσυνεργατική (ο αριθμός των ομάδων μεταβάλλεται ανάλογα με τη δυναμική της τάξης προκειμένου να καλυφθεί ο απαιτούμενος αριθμός των διδασκόμενων λέξεων), Δραστηριοκεντρική (task-based learning), σε απλοποιημένη μορφή· ειδικότερα: διδακτικός μονόλογος-παράδοση, επεξήγηση, επίδειξη και περιγραφή πληροφοριών, καθοδηγούμενος διάλογος, ερωταποκρίσεις, ελεύθερος διάλογος, διανομή

θεατρικών ρόλων (role-play), λήψη πρωτοβουλιών και δημιουργία-εφευρετικότητα μέσω της αξιοποίησης πολιτισμικών στοιχείων από την ευρύτερη Ιταλία).

Πορεία Διδασκαλίας: Τετραμερής (Παρουσιάζοντας, Εφαρμόζοντας, Διερευνώντας, Αναπλαισιώνοντας).

Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας: «Παρατήρηση και Περιγραφή» [«Παιχνίδι Επεξεργασίας» (Elaboration Game)], «Θεατρικά Παιχνίδια εγκιβωτισμένου τύπου» (Boxing Role-Play Games).

Στόχοι – Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΑΜ): Μετά το πέρας της παρούσας δραστηριότητας οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι πλέον σε θέση:

α) να γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με την περίοδο των Χριστουγέννων-Θεοφανείων, β) να αναγνωρίζουν δημοφιλή πολιτισμικά στοιχεία της Ιταλίας που σχετίζονται με την προαναφερθείσα χρονική περίοδο, ερχόμενοι σε επαφή με τις αξίες και αρχές του «Γεωγραφικού Γραμματισμού» (Geographic Literacy) (Crang, 1998), ή με άλλα λόγια, να διακρίνουν τις ιδιαιτερότητες της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και κουλτούρας ως προς άλλες ταυτότητες, και να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη εορτών ως θεσμών που διατηρούν ζωντανές τις κουλτούρες και ενδυναμώνουν τις ταυτότητες των όποιων πολιτισμικών κύκλων (Γαλάνη, 2014: 378-380), γ) να αναπτύξουν την επικοινωνιακή-προφορική ικανότητά τους (παραγωγή και κατανόηση) μέσω της συμμετοχής τους σε ένα ειδικά για τις ανάγκες τους σχεδιασμένο σύντομο θεατρικό δρώμενο, το οποίο περιλαμβάνει μία ποικιλία «εγκιβωτισμένων» δραστηριοτήτων-παιχνιδιών, ήτοι να έρθουν σε επαφή με τις αρχές και αξίες της σύγχρονης εκδοχής του «Θεατρικού Γραμματισμού» (Even 2011, 299-312· Piazzoli, 2011: 557-573, όπου δίνεται έμφαση στην καταπολέμηση του «γλωσσικού άγχους» μέσω της δραματικής συμμετοχής· Schewe, 2013: 5-10· Winston, 2012: 1-5).

Ειδικότερα, αυτό το τελευταίο επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή της υπερώνυμης «Δραστηριοκεντρικής Μεθόδου» (βλ. Μέθοδοι Διδασκαλίας). Βασικός στόχος αυτής της μεθόδου είναι η εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε δραστηριότητες επίλυσης «προβλημάτων» μέσω της ενεργής συμμετοχής τους εντός ενός ευρύτερου «σεναρίου» διάδρασης, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα της αναγνώρισης αντικειμένων και εννοιών, καθώς και το αίσθημα της αλληλο-συνεργασίας (Willis, 1996· Vande Branden, 2006· Willis&Willis, 2007). Τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου συνοψίζονται ως εξής (Long&Robinson, 1998: 15-41· Carson, 2012: 46-59):

Η διδασκαλία εστιάζεται στη «διαδικαστική» και όχι στην «επιτελεστική» μάθηση, και προωθεί την συνδυαστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από την ενίσχυση κινήτρων για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή δραστηριότητα, υπό τη μορφή της αλληλο-συνεργασίας.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ (3[΄]): Οι εκπαιδευτικοί προαναγγέλλουν πολύ σύντομα το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της διδακτέας θεματικής ενότητας που πρόκειται να αναπτυχθεί μέσα στα επόμενα λεπτά, παροτρύνοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διδασκαλία, καθώς θα αναλάβουν νέους «ρόλους», ενώ παράλληλα, θα έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν πρότερες γνώσεις της ιταλικής γλώσσας και της, εν γένει, πολιτισμικής παράδοσης της ιταλικής χερσονήσου. Τέλος, κάθε μαθητής/μαθήτρια με την είσοδό της θα λάβει από ένα κλειστό φάκελο, χωρίς να ενημερωθεί για ποιο λόγο από τον/την εκπαιδευτικό του, και του οποίου το

περιεχόμενο θα αγνοεί. Κάθε φάκελος θα περιλαμβάνει ένα κόκκινο σημείωμα με αριθμητική ένδειξη (1-16) ή ένα σημείωμα μαύρου χρώματος. Το περιεχόμενο των φακέλων θα αξιοποιηθεί κατά την εξέλιξη του θεατρικού δρωμένου, βάση των υποδείξεων που θα γίνουν την κατάλληλη στιγμή από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Σχετικά με την σημειωτική ερμηνεία περιεχομένου των παραπάνω φακέλων θα γίνει λόγος κατά τη διάρκεια της αναλυτικής περιγραφής της πλοκής του θεατρικού δρωμένου (βλ. ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ)

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ (7’): Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το μύθο και την πλοκή του αφηγηματικού άξονα που διέπει το επικείμενο θεατρικό δρώμενο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, επεξηγούν στους/στις μαθητές/μαθήτριες το ρόλο της Μπεφάνα στην ιταλική παράδοση, αναφέροντας τα εξής: «Την πέμπτη (5η) προς έκτη (6η) νύχτα του νέου έτους, ξημερώματα της εορτής των Θεοφανείων, η Μπεφάνα, μία πολύ ηλικιωμένη γυναίκα που πετάει πάνω σε μια φθαρμένη σκούπα, επισκέπτεται τα σπίτια όλων των παιδιών στην Ιταλία, αφήνοντας γλυκά και παιχνίδια στις ειδικά κρεμασμένες πάνω στο τζάκι κάλτσες των παιδιών που ήταν φρόνιμα κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους, καθώς και κάρβουνο σε όσων είχαν άσχημη συμπεριφορά». Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται εν συντομία την πλοκή του θεατρικού δρωμένου. Ολοκληρώνοντας οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στην διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας λαμβάνοντας οι ίδιοι το ρόλο των ζωτικών/βοηθών, σύμφωνα με τον αφηγηματικό άξονα του θεατρικού δρωμένου. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τους ρόλους των αδελφών, της Μπεφάνα και του βοηθού της.

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ (25’): Το παρόν τμήμα της διδακτικής διαδικασίας, θα υλοποιηθεί σε δύο διαδοχικές φάσεις.

Πρώτη φάση: Οι εκπαιδευτικοί ζητούν με τυχαία σειρά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να ανοίξουν το κουτάκι που βρίσκεται μπροστά τους, να τραβήξουν το φύλλο με τις εικόνες που περικλείεται και να το σηκώσουν ψηλά επιδεικνύοντάς το στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριες τους. Ταυτόχρονα Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δημόσια μια ρεαλιστική απόδοση του απεικονιζόμενου αντικειμένου (π.χ. χριστουγεννιάτικη μπάλα). Παράλληλα ρωτούν, πως ονομάζεται το εμφανιζόμενο αντικείμενο (π.χ. “Comesi chiama questo?”), χωρίς να περιμένουν απάντηση από τους μαθητές/μαθήτριες. Ως εκ τούτου δίνουν οι ίδιοι την απάντηση με ταυτόχρονα ορθογραφική αναγραφή της λέξης στη προβαλλόμενο διαφάνεια, χρησιμοποιώντας πρόγραμμα προβολής διαφανειών. Προτείνεται κατά τη διάρκεια της εκφώνησης οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τη συντακτική δομή της ερώτησης τροποποιημένη καταφατικά. Για παράδειγμα, “questo si chiama...”. Στη συνέχεια παροτρύνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να επαναλάβουν την ονομασία του αντικειμένου. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να συμμετέχουν έστω και μια φορά όλες οι ομάδες.

Δεύτερη φάση: Λεκτική επιβράβευση μαθητών/μαθητριών για την ενεργή συμμετοχή τους. Ακολουθεί βίντεο με τρέιλερ προτεινόμενης ιταλικής ταινίας (“La Befana vien di note”), σχετικής με τη Μπεφάνα (σταματάει στο 1.14’, όπου αναφέρεται αυτολεξεί: “La nostra maestra Paola è la Befana?!”) («Η δασκάλα μας, η Πάολα, είναι η Μπεφάνα;!») → δημιουργείται συνειρμός σχετικός με την εξέλιξη της θεατροποιημένης διδακτικής εφαρμογής, που εξελίσσεται, βλ. πιο αναλυτικά: https://www.youtube.com/watch?v=kKdJWk5sk_o). Οι μαθητές/μαθήτριες παίρνουν τον ρόλο των παιδιών που περιμένουν τα δώρα από την Μπεφάνα. Με τη λήξη του τραγουδιού εισέρχεται στην αίθουσα η Μπεφάνα και ζητάει μαζί με το βοηθό της από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να ανοίξουν το φάκελο που έχουν παραλάβει κατά την είσοδο τους στην αίθουσα. Όσοι/όσες έχουν κόκκινο

σημείωμα με αριθμητική ένδειξη, θεωρούνται ότι ανήκουν στην ομάδα των «καλών παιδιών» της προηγούμενης χρονιάς. Αντίθετα, όσοι/όσες έχουν μαύρο σημείωμα, το οποίο υποδηλώνει το κάρβουνο, θεωρούνται ότι ανήκουν στην ομάδα των «κακών» παιδιών της προηγούμενης χρονιάς και ως εκ τούτου δε θα λάβουν δώρο. Όσο αφορά τα «καλά» παιδιά για να πάρουν το δώρο τους, θα πρέπει πρώτα να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση που θα τεθεί από τη Μπεφάνα. Πριν η Μπεφάνα συνεχίσει στις ερωτήσεις του τύπου πώς ονομάζεται αυτό ή τι είναι αυτό, ρωτάει με αριθμητική σειρά από το 1 έως το 16 ποιος/ποια μαθητής/μαθήτρια έχει το αντίστοιχο νούμερο (π.χ. “Chiha il numero...”) για να προχωρήσει στις ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να διαπιστώσει το κατά πόσο οι μαθητές/μαθήτριες έχουν κατανοήσει και αφομοιώσει το λεξιλόγιο που διδάχθηκε προηγουμένως (π.χ. “Comesi chiama questo?”). Ταυτόχρονα με αυτό τον τρόπο γίνεται η επανάληψη των αριθμών που έχουν διδαχθεί έως τώρα οι μαθητές/μαθήτριες. Σε περίπτωση που ο μαθητής/μαθήτρια δυσκολεύεται να απαντήσει μόνος/μόνη του/της, η Μπεφάνα, είτε παροτρύνει τους μαθητές/μαθήτριες της ίδιας ομάδας να βοηθήσουν, είτε βοηθάει η ίδια τον/την μαθητή/μαθήτρια λέγοντας πχ την πρώτη συλλαβή της απάντησης. Με κάθε σωστή απάντηση, η Μπεφάνα μοιράζει το αντίστοιχο δώρο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να εξαντληθούν όλες οι λέξεις/φράσεις (δώρα). Η Μπεφάνα αποχωρεί από την αίθουσα και το θεατρικό δρώμενο λαμβάνει τέλος.

ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΝΟΝΤΑΣ (5’): Οι εκπαιδευτικοί αποχαιρετούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες, λέγοντας «Καλά Χριστούγεννα» (“Buon Natale”) – «Καλά Θεοφάνεια» (“Buona Epifania”), και τους/τις παροτρύνουν να επαναλάβουν ομαδικά τη φράση. Μοιράζουν φωτοτυπίες («Φύλλο Επανάληψης») των λέξεων που μόλις διδάχθηκαν και, εν συνεχεία, προσφέρουν από ένα αναμνηστικό δώρο και γλυκά σε κάθε μαθητή/μαθήτρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιταλικής Γλώσσας στην Α΄, Β΄, και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου (2005). Στο: *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ΕΔ (ΦΕΚ). Τεύχος Β΄. Αριθμός Φύλλου:*
1121/09.08.2005.https://elearning.auth.gr/pluginfile.php/1270089/mod_resource/content/1/ΔΕΠΠΣ_2005_Ιταλική_γλώσσα_Γυμνάσιο.pdf (ημερομηνία προσπέλασης: 01/12/19).
- Beckett, S. L., & Nikolajeva, M. (2006). *Beyond Babar: The European tradition in children's literature*. Lanham, Maryland, USA: Children's Literature Association and the Scarecrow Press.
- Carson, L. (2012). “The Role of Drama in Task-based Learning: Agency, Identity and Autonomy”. *Scenario*, VI/2, 46-59.
- Crang, M. (1998). *Cultural geography*. London, UK & New York City, New York, USA: Routledge.
- Γαλάνη, Α. (2014). «Ταυτότητα, κουλτούρα και γεωγραφικός γραμματισμός». Στο: Α. Κυριακίδης & Α. Γ. Κυρίδης, (επιμ.). *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, 374-385.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες / ΕΠΓ-ΞΓ. (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Αναλυτικός και Αναθεωρημένος Οδηγός (2016). Στο: *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ΕΔ (ΦΕΚ).*
Τεύχος Β΄. Αριθμός

Φύλλον:2871/09.10.2016.https://elearning.auth.gr/pluginfile.php/1280033/mod_resource/content/1/ΦΕΚ_B_2871_ΕΠΣ_ΞΕΝΩΝ_ΓΛΩΣΣΩΝ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_2016.pdf (ημερομηνία προσπέλασης: 01/12/19).

- Even, S. (2011). “Drama Grammar: Towards a Performative Post-method Pedagogy”. *Language Learning Journal*, 39/3, 299-312.
- Illes, J. (2009). *Encyclopedia of Spirits: The Ultimate Guide to the Magic of Fairies, Genies, Demons, Ghosts, Gods & Goddesses*. New York City, New York, USA: Harper Collins.
- Long, J. H., & Robinson, P. (1998). “Focus on form. Theory, Research and Practice”. In: C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom language acquisition*. New York City, New York, USA: Cambridge University Press, 15-41.
- Piazzoli, E. (2011). “Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom”. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16/4, 557-573.
- Οργανόγραμμα Ύλης Εγχειριδίων Ξένων Γλωσσών (2018). *Παράρτημα Δεύτερο: Παραμετροποίηση και αποτύπωση της ύλης των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής και Ισπανικής σε ομοιογενή μορφή για να συνοδεύει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες / ΕΠΓ-ΞΓ (Δημοτικό και Γυμνάσιο)*. Στο: https://elearning.auth.gr/pluginfile.php/1277525/mod_resource/content/2/EPS-XG_οργανόγραμμα_για_ιταλική_γλώσσα_διαφάνειες_65-69.pdf (ημερομηνία προσπέλασης: 01/12/19), 65-69.
- Schewe, Manfred (2013). “Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture”. *Scenario*, VII/1, 5-28.
- Van de Braden, K. (2006). *Task-based language teaching: from theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Willis, D, & Willis, J. (2007). *Doing task-based learning teaching*. Oxford, UK.: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London, UK: Longman.
- Winston, J. (2012). “Introduction: Second and Additional Language Learning through Drama”. In: J. Winston (ed.): *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. London, UK: Routledge, 1-5.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ. Η ΠΡΟΣΦΥΓΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ

Ζωή Τακαβάκογλου

Περίληψη

Στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του 1^{ου} Γυμνασίου Ελευθερίου - Κορδελιού πραγματοποιήθηκε η δράση με τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα». Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές το διαχρονικό θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο θέμα της διαφορετικότητας, της συνύπαρξης, της αλληλεγγύης. Οι μαθητές παρουσίασαν την τύχη των τριών μεγάλων κοινοτήτων της πόλης: εβραίων, μουσουλμάνων και χριστιανών, φτάνοντας μέχρι τη σύγχρονη προσφυγιά και μετανάστευση. Παράλληλα, υλοποιήθηκαν και άλλες δράσεις όπως μελέτη του ιστορικού πλαισίου, επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία και χώρους μνήμης που σχετίζονται με την παρουσία του Άλλου στη Θεσσαλονίκη, συμμετοχή σε Δίκτυο σχολείων για την προσφυγιά και τη μετανάστευση και συνεργασία με το ΚΘΒΕ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες ανάγκες και οι έντονες αλλαγές στην κοινωνία καθιστούν απαραίτητη μια διαφορετική αντίληψη του ρόλου του σχολείου. Οι καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται μέσα από διάφορα θεσμοθετημένα προγράμματα προαιρετικής φύσης, όπως περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, αποτελούν μια εναλλακτική πρακτική στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία δυστυχώς παρουσιάζει ελάχιστες διαφοροποιήσεις σε σχέση με το παρελθόν. Η φιλοσοφία που τα διέπει ανανεώνει και ενεργοποιεί τη σχολική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τοπικής κοινότητας. Η ολιστική αντίληψη για τη γνώση, η βιωματική εμπειρική μάθηση, η διαθεματικότητα, η αυτενέργεια, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η φαντασία, η εξωστρέφεια αποτελούν βασικές αρχές αυτών των προγραμμάτων. Στόχος τους είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές μια νέα θετική στάση και συμπεριφορά για τον κόσμο που τους περιβάλλει, αναπτύσσοντας τις διανοητικές, ψυχικές και αισθητικές τους κλίσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σημαντική θέση σε αυτή την αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης κατέχουν οι τέχνες και ο πολιτισμός. Μια από τις δημοφιλείς και σημαντικές μορφές τέχνης στη σχολική πρακτική, που ανανεώνει δημιουργικά το σχολείο και τις παιδαγωγικές σχέσεις, είναι το θέατρο. Ο πολλαπλός του ρόλος, μορφωτικός, ψυχαγωγικός, ηθοπλαστικός, ιδεολογικός και αισθητικός, το ανάγει σε μια από τις κορυφαίες δραστηριότητες του σχολείου (Γραμματάς&Μουδατσάκης, 2008). Ως παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης εκφράζει όλα τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με το μηχανισμό της δημιουργίας των ρόλων οι μαθητές εμβαθύνουν στα ανθρώπινα προβλήματα, αποκτούν νέες γνώσεις και εμπειρίες για τη ζωή και σχηματίζουν σταδιακά τη δική τους αντίληψη για τα πράγματα. Ιδιαίτερα η θεατρική παράσταση αποτελεί τη συνισταμένη των τεχνών, αφού σε αυτήν εντάσσεται η λογοτεχνία, η υποκριτική, η μουσική, η κίνηση, η σωστή εκφορά του λόγου, στοιχεία που μορφοποιούν την αισθητική αγωγή και την καλλιτεχνική παιδεία (Γραμματάς, 2014).

Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΔΡΑΣΗ

Στοιχεία εφαρμογής

Η καινοτόμος δράση που φέρει τον τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα», εντάσσεται στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων και πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016. Η δράση

είχε σκοπό να παρουσιάσει το κοινωνικό και διαχρονικό φαινόμενο της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη μέσα από μια θεατρική παράσταση και υλοποιήθηκε από μεικτή ομάδα μαθητών του 1^{ου} Γυμνασίου του Δήμου Ελευθερίου – Κορδελιού που εδρεύει στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η ομάδα συγκροτήθηκε από μαθητές διαφόρων τμημάτων κυρίως της τρίτης τάξης γυμνασίου και κάποιους μαθητές της πρώτης τάξης. Η διάρκεια της ήταν πέντε μήνες (μέσα Δεκεμβρίου – μέσα Μαΐου) και ο χρόνος υλοποίησής της δύο ώρες την εβδομάδα, μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου.

Ως μέθοδος εργασίας εφαρμόστηκε η μέθοδος project, η βιωματική μέθοδος, η συζήτηση, οι επισκέψεις καθώς και διάφορες τεχνικές όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση. Το θέμα αντιμετωπίστηκε με διαθεματικό τρόπο και τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα ήταν η ιστορία, η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, η γεωγραφία, η μουσική, η γυμναστική, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, τα θρησκευτικά, η πληροφορική.

Τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: βιβλία, έντυπο υλικό, Η/Υ, διάφορα λογισμικά όπως παρουσιάσεων, δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο, επεξεργασίας ήχου, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα.

Παράλληλα, υπήρξε συνεργασία με διάφορους φορείς όπως με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το ΚΘΒΕ, το Λαογραφικό μουσείο, το Εβραϊκό μουσείο, την Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, το Δημοτικό Θέατρο Σταυρούπολης, το Δημοτικό θέατρο Εύοσμου, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το Σύλλογο Σμυρναίων Μικρασιατών του δήμου Ελευθερίου – Κορδελιού.

Αφόρμηση της δράσης – Σύνδεση με την τοπική ιστορία

Αφόρμηση για τη θεατρική παράσταση υπήρξε το μάθημα της τοπικής ιστορίας που το συγκεκριμένο σχολικό έτος εντάχθηκε σε πιλοτική εφαρμογή στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων της τρίτης γυμνασίου με τη μορφή αυτόνομων διδακτικών σχεδίων εργασίας, διάρκειας δύο ωρών την εβδομάδα (ΥΑ 11 5475/Γ2/ΦΕΚ Β΄2121). Το θέμα της τοπικής ιστορίας που ανέλαβαν οι μαθητές είχε τίτλο: «Σαλονίκη, Σελανίκ, Σαλονίκο. Η πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της Θεσσαλονίκης» και αφορούσε τη μελέτη των τριών εθνοτικών ομάδων της πόλης: των Εβραίων, τους Οθωμανών μουσουλμάνων και των Ελλήνων χριστιανών. Ένα θέμα που εκτός από τα οφέλη που προσφέρει στο γνωστικό τομέα σχετικά με το παρελθόν της πόλης, συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη συνύπαρξη και στην αποδοχή του «Άλλου». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, δουλεύοντας με τη μέθοδο project (Frey, 1980 Ματσαγγούρας, 2000) και ανέλαβαν εργασίες με διάφορα υποθέματα. Στόχος ήταν η σύνθεση των δικών τους εργασιών, έντυπων ή ψηφιακών, που θα αποτύπωναν τη νέα γνώση μέσα από μια συλλογική και δημιουργική προσπάθεια.

Η ενασχόληση με το θέμα δημιούργησε ερωτήματα και προβληματισμό σχετικά με τη κοινή μοίρα των ανθρώπων, οι οποίοι κάτω από διάφορες πιεστικές καταστάσεις όπως ο πόλεμος και η οικονομική κρίση, αναγκάζονται να μετακινηθούν. Εύκολα έγινε αναγωγή στη σημερινή εποχή όπου το θέμα της κινητικότητας των ανθρώπων, είτε με τη μορφή της έλευσης προσφύγων και μεταναστών είτε με τη μορφή της μετανάστευσης νέων ανθρώπων σε χώρες του εξωτερικού, απασχολεί έντονα τη χώρα. Άρχισε να διαμορφώνεται η προαπαιτούμενη γνώση, θεωρητική και βιωματική, σχετικά με τα ιστορικά δεδομένα και να γίνονται οι πρώτες σκέψεις για το ανέβασμα μιας

θεατρικής παράστασης με ανάλογο θέμα. Η ιδέα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του σχολείου με τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα».

Σκοπός - Στόχοι

Βασικός σκοπός ήταν η παρουσίαση του κοινωνικού και διαχρονικού φαινομένου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη μέσα από μια θεατρική παράσταση. Παράλληλα, υπήρχαν επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένοι από αυτούς ήταν οι εξής: οι μαθητές να αντιληφθούν το σημαντικό ιστορικό και πολιτιστικό παρελθόν της πόλης, να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικά μνημεία των εθνοτικών ομάδων, να μάθουν πώς οργανώνεται μια θεατρική παράσταση και να εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο θέατρο. Επίσης, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, να μάθουν να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αναπτύξουν αισθησιοκινητικές δεξιότητες, να μάθουν να ερμηνεύουν σχέσεις παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Τέλος, να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα του φαινομένου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, να συνειδητοποιήσουν την κοινή μοίρα των ανθρώπων, να βιώσουν την ενσυναίσθηση και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, στη συνύπαρξη, στην αλληλεγγύη.

Υλοποίηση της δράσης - Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Η υλοποίηση της δράσης έγινε ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία. Αρχικά, συγκροτήθηκε η ομάδα η οποία αποτελούνταν από είκοσι επτά μαθητές, διαφόρων τμημάτων (Γ1-Γ5) της τρίτης γυμνασίου, ενώ υπήρχαν και δύο μαθητές από την πρώτη γυμνασίου. Οι περισσότεροι ήταν ευαισθητοποιημένοι με το θέμα και έδειξαν διάθεση και ενδιαφέρον για τη δράση επειδή ήταν και οι ίδιοι παιδιά μεταναστών και προσφύγων ή είχαν συγγενικά πρόσωπα που βίωσαν την προσφυγιά και τη μετανάστευση. Υπήρχαν μαθητές που οι γονείς τους είχαν έρθει ως μετανάστες από την Αλβανία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ενώ υπήρχαν και άλλοι που οι πρόγονοί τους ήταν πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο ή οι γονείς και οι συγγενείς τους είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό για την αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Επίσης, ένας από τους συμμετέχοντες μαθητές είχε έρθει στη Θεσσαλονίκη ως ασυνόδευτο προσφυγόπουλο από το Πακιστάν.

Στη συνέχεια, η ομάδα χωρίστηκε σε υποομάδες και δόθηκαν κατευθύνσεις σχετικά με τον τρόπο εργασίας και τα πεδία δράσης. Όλοι οι μαθητές ανέλαβαν θεατρικούς ρόλους ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν τέσσερις υποομάδες, που ανέλαβαν βοηθητικούς ρόλους (σκηνοθεσία, παρασκήνιο, σκηνικά-αντικείμενα, επιμέλεια προγράμματος, οπτικοακουστική επένδυση). Η διανομή των ρόλων έγινε μετά από την ανάγνωση του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών, τις δραματικές τους ικανότητες καθώς και την καταλληλότητά τους για το ρόλο. Σε αυτό το στάδιο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που ως σχεδιαστής της δράσης αναλαμβάνει έναν πολλαπλό ρόλο. Πρέπει να αξιοποιήσει και να αναδείξει τα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά και τις σωματικές δυνατότητες των μαθητών του, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα πνεύμα συνεργασίας που θα ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις. Επίσης, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα αποτέλεσμα το οποίο θα συνδυάζει με αρμονικό τρόπο τους αισθητικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του έργου (Γραμματάς&Μουδατσάκης, 2008).

Σημαντικό ρόλο για την εξοικείωση των παιδιών με τη θεατρική πράξη καθώς και με τα άλλα μέλη της ομάδας αποτέλεσαν οι θεατρικές ασκήσεις. Ασκήσεις σώματος, ομιλίας, κίνησης ήταν απαραίτητες για να μπορέσουν τα παιδιά να γνωριστούν, να χαλαρώσουν, να λειτουργήσουν ως ομάδα (Γκόβας, 2003• Αυδή& Χατζηγεωργίου, 2007). Ακολούθησαν οι πρόβες που κάλυψαν το μεγαλύτερο αριθμό των συναντήσεων. Η περίοδος αυτή αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αλλά και τα πιο δημιουργικά στάδια μιας τέτοια δράσης. Οι δυσκολίες είναι πολλές: η έλλειψη κατάλληλου χώρου, οι μαθητές που δεν μπορούν να είναι πάντα συνεπείς λόγω υποχρεώσεων, οι μαθητές που είναι ζωηροί και ανήσυχοι ή που δεν εκτελούν ικανοποιητικά τις σκηνοθετικές οδηγίες. Ωστόσο, η ουσιαστική επικοινωνία που συντελείται κατά τη διάρκεια της πρόβας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποκαλύπτει τα ευεργετικά αποτελέσματα της δράσης που αποζημιώνουν τους εμπλεκόμενους. Σε κάθε νέα συνάντηση δίνεται η δυνατότητα για συζήτηση, σχολιασμό, προβληματισμούς, αναζήτηση λύσεων. Τα παιδιά σταδιακά βελτιώνονται, αντιλαμβάνονται αυτό που κάνουν, ωριμάζουν, προτείνουν ιδέες, βρίσκουν λύσεις (Γκόβας, 2002).

Μια θετική συγκυρία ήταν η ένταξη του προγράμματος στο Δίκτυο Σχολείων με θέμα: «Ανάμεσα σε δύο κόσμους: Προσφυγιά - Μετανάστευση» που διοργάνωσε το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με υπεύθυνη την κ. Βασιλειάδου Ξανθίππη σε συνεργασία με το ΚΘΒΕ. Υπεύθυνη εκ μέρους του ΚΘΒΕ ήταν η κ. Μαρία Τσιμά, αναπληρώτρια Καλλιτεχνική Διευθύντρια. Στόχος του Δικτύου ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των νέων γύρω από το διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, καθώς και στην εξοικείωσή τους με την έννοια της διαφορετικότητας και τη σημασία της αλληλεγγύης.

Το πρόγραμμά μας εντάχθηκε στο Δίκτυο μαζί με άλλα επτά σχολεία που υλοποιούσαν προγράμματα με σχετικό θέμα και στο πλαίσιο των δράσεων του αποκόμισε σημαντικά οφέλη. Το ΚΘΒΕ, ως βασικός φορέας στήριξης, συνέδραμε με την υλοποίηση εκπαιδευτικών συναντήσεων των σχολικών θεατρικών ομάδων με ηθοποιούς του. Επίσης, τα συμμετέχοντα σχολεία, παρουσίασαν στο Δημοτικό Θέατρο Σταυρούπολης σε μια ειδική εκδήλωση στο πλαίσιο του Φεστιβάλ του Δήμου Παύλου Μελά, τα αποτελέσματα και τις παραγόμενες δράσεις τους.

Παράλληλα, υπήρξε συνεργασία με το σύλλογο Σμυρναίων Μικρασιατών Ελευθέρου – Κορδελιού, «Η Αγία Φωτεινή», οι οποίοι παραχώρησαν για τη θεατρική παράσταση τις παραδοσιακές στολές από το βεστιάριό τους και μίλησαν στους μαθητές για τους πρόσφυγες της Σμύρνης και την άφιξή τους στη Θεσσαλονίκη.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος και σε συνδυασμό με τις βιοματικές δράσεις της τοπικής ιστορίας οι μαθητές επισκέφτηκαν μουσεία, μνημεία και χώρους ιστορικής μνήμης της πόλης (Παπαγιαννόπουλος, 1983) που σχετίζονται με την παρουσία του «Άλλου» στη Θεσσαλονίκη όπως: εβραϊκό μουσείο, πλατεία Ελευθερίας, μνημείο ολοκαυτώματος, Άνω Πόλη, τουρμπές Μουσά Μπαμπά, Αλατζά Ιμαρέτ, Γιαχουντί Χαμάμ, Ροτόντα, μουσείο Λευκού Πύργου, λιμάνι. Επιπλέον, η θεατρική ομάδα επισκέφτηκε την Αχειροποίητο, τα Λουτρά Μπέη Χαμάμ, το Γενί Τζαμί, το Λαογραφικό Εθνολογικό Μουσείο με την έκθεση «Θεσσαλονίκη Πόλις εύξεινος».

Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε για την προβολή της παράστασης. Δημιουργήθηκε αφίσα που σχεδιάστηκε από μαθήτριά του προγράμματος και προσκλήσεις που μοιράστηκαν σε καθηγητές, μαθητές και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Το σχετικό υλικό αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε στη σχολική και τοπική κοινότητα στο πολιτιστικό κέντρο του

Δήμου Εύοσμου, όπου υπήρχε ο κατάλληλος εξοπλισμός (χώρος υποδοχής, θεατρική σκηνή, παρασκήνια, σύστημα φωτισμού και ήχου) ώστε να επιτευχθεί ένα άρτιο αισθητικά αποτέλεσμα.

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Το σενάριο είναι πρωτότυπο έργο και βασίζεται σε ένα πλούσιο ετερόκλητο υφολογικά και ειδολογικά υλικό. Πρόκειται για μεταγραφή στοιχείων από ιστορικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, ντοκιμαντέρ, φωτογραφικό υλικό και λογοτεχνικές αναφορές που προέρχονται από λογοτέχνες της Θεσσαλονίκης. Μέσα από το βασικό του θέμα που είναι η ιστορία της πόλης και η πολυπολιτισμική της φυσιογνωμία αναδεικνύονται οι λόγοι που οι άνθρωποι μετακινούνται, είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες, διαμορφώνοντας κάθε φορά μια νέα πραγματικότητα. Γίνεται αντιληπτή η κοινή μοίρα των ανθρώπων, όταν κάτω από πιεστικές καταστάσεις αναγκάζονται να μετακινηθούν. Μεταδίδονται αντιπολεμικά και ανθρωπιστικά μηνύματα και διαφαίνεται ότι το επίκαιρο και τοπικό είναι τελικά διαχρονικό και καθολικό.

Το έργο είναι χωρισμένο σε σκηνές και κινείται σε δύο χρονικούς άξονες: στο παρόν και στο παρελθόν. Η ενοποίησή τους γίνεται μέσα από μια απρόσωπη μεταφυσική δύναμη, το όνειρο, και με την παρουσία μιας ιδεατής μορφής, της πόλης της Θεσσαλονίκης, που βοηθά στην αφηγηματική ροή της ιστορίας. Οι αφηγήσεις της ζωντανεύουν το διαχρονικό θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, ξεκινώντας από τις τρεις μεγάλες κοινότητες της: τους Εβραίους, τους Οθωμανούς μουσουλμάνους και τους Έλληνες χριστιανούς (Τομανάς, 1992• Βακαλόπουλος, 1997• Μόλχο, 2001• Μαζάουερ, 2006). Μέσα από τη θεατρική δράση παρακολουθούμε την τύχη τους. Αρχικά, «Οι ανταλλάξιμοι», δηλαδή οι χιλιάδες μουσουλμάνοι που έφυγαν από τη Θεσσαλονίκη για να εγκατασταθούν στην Τουρκία και οι εκατοντάδες χιλιάδες Έλληνες χριστιανοί που εγκατέλειψαν τις πατρογονικές τους εστίες, για να εγκατασταθούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ανάμεσα στις οποίες και η Θεσσαλονίκη (Francois, 1994 Χεκίμογλου, 1996). Στη συνέχεια, ο διωγμός των Εβραίων της πόλης από τους Γερμανούς και η σχεδόν ολοκληρωτική εξόντωση της κοινότητας το 1943 στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (Μόλχο, 2001). Τέλος, η προσφυγιά και μετανάστευση των νεότερων χρόνων στην Αμερική, στην Αυστραλία και σε χώρες της Ευρώπης, φτάνοντας μέχρι τη σύγχρονη εποχή, όπου οι νέοι αναγκάζονται να μεταναστεύσουν από τη χώρα ενώ την ίδια ώρα καταφτάνουν πρόσφυγες και μετανάστες αναζητώντας μια καλύτερη ζωή.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (διαμορφωτική αξιολόγηση) όσο και με την ολοκλήρωσή του (τελική αξιολόγηση). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την έκφραση απόψεων, τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (πρόβες, συζητήσεις, επισκέψεις) ήταν συνεπείς και υπεύθυνοι παρά τα καθημερινά απαιτητικά τους προγράμματα. Παρουσίασαν σταδιακά βελτίωση και ωριμότητα. Ανέπτυξαν σχέσεις μεταξύ τους και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Η τελική αξιολόγηση τους έγινε με την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης σε κοινό. Η παράσταση ικανοποίησε τόσο τους μαθητές όσο και τους θεατές. Ιδιαίτερα για τους μαθητές ήταν μια μοναδική εμπειρία να υποδυθούν διάφορους ρόλους, να χορέψουν και να τραγουδήσουν πάνω σε μια θεατρική σκηνή. Το τελικό αποτέλεσμα τους έδωσε μεγάλη χαρά καθώς το κοινό που παρακολούθησε την παράσταση (γονείς, εκπαιδευτικοί, φίλοι) ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό και επιβράβευσε με θερμά συγχαρητήρια και παρατεταμένο χειροκρότημα την προσπάθειά τους. Η τελική αξιολόγηση

ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου) όπου έγινε η αποτίμηση του προγράμματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική που συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Η σύνδεσή τους με το χώρο των Τεχνών και του Πολιτισμού αποτελεί μια αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής και ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα μέσα από το θέατρο που είναι μια ολιστική τέχνη και αποτελεί τη σύζευξη πολλών τεχνών. Ο παιδευτικός του ρόλος είναι σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή δύσκολη όπως είναι η σημερινή όπου τα έντονα κοινωνικά προβλήματα, όπως το πρόβλημα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, δημιουργούν αδιέξοδα στους ανθρώπους και απαιτούν λύσεις βασισμένες στην ευαισθησία, στην αποδοχή, στο σεβασμό και στην αλληλεγγύη. Πρόκειται για αξίες και στάσεις ζωής που μπορούν να καλλιεργήσουν με γόνιμο τρόπο οι Τέχνες και ο Πολιτισμός μέσα στο χώρο του σχολείου και να αναδείξουν τον ουσιαστικό του ρόλο στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην
- Αυδή ,Α. – Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βακαλόπουλος, Απ.(1997). *Ιστορία της Θεσσαλονίκης 316 π.Χ. – 1983*. Θεσσαλονίκη:. Κυριακίδης.
- Γκόβας , Ν. (επιμ) (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. – Μουδατσάκης Τ. (2008). Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία Αθήνα: Διάδραση
- Μαζάουερ, Μ.(2006). Θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων. Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι, 1430 – 1950, μφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόλχο, Ρ. (2001). Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης, 1856 – 1919. Μια ιδιαίτερη κοινότητα., Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαγιαννόπουλος, Απ. (1993,2). Ιστορία της Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- Τομανάς Κ. (1992). *Οι κάτοικοι της παλιάς Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Francois, G. (1994). Η “Σελανίκ” των μουσουλμάνων και των ντονμέδων. Θεσσαλονίκη, 1850-1918. Αθήνα: Εκάτη

- Frey, K. (1980). Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χεκίμογλου, Ε. (επιμ.) (1996). Θεσσαλονίκη. Τουρκοκρατία και Μεσοπόλεμος. Θεσσαλονίκη: Έκφραση

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ελένη Αγγελάκη, Φιλολόγος, Καταρτιζόμενη Δ.Ι.Ε.Κ. Γ.Ν. Δράμας

Χαρίκλεια Ορφανίδου, Νοσηλεύτρια-Εκπαιδευτικός, Δ.Ι.Ε.Κ. Γ.Ν. Δράμας, MEd,
PhD (c)

Περίληψη

Το λεξικό αναγνωρίζεται ως βιβλίο αναφοράς στην εκπαιδευτική πράξη. Η χρηστική αξία του ως παιδαγωγικού μέσου εν γένει, αλλά και ειδικότερα η αξιοποίησή του στα πλαίσια της επαγγελματικής κατάρτισης στον τομέα της υγείας είναι σπουδαίας σημασίας. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της χρήσης λεξικού από τους καταρτιζόμενους των Δ.Ι.Ε.Κ. του Υπουργείου Υγείας. Δείγμα της έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, αποτέλεσαν 197 καταρτιζόμενοι. Η χρήση του λεξικού στα πλαίσια του μαθήματος στη σχολή δεν είναι συχνή, ενώ η χρήση λεξικών ορολογίας παρουσιάζεται υποβαθμισμένη. Ο συχνότερος λόγος χρήσης λεξικού είναι η ανεύρεση της σημασίας μιας λέξης και συχνή είναι η χρήση ηλεκτρονικού λεξικού. Τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν ικανοποιημένα με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ένα λεξικό, καθώς και με τις πληροφορίες που περιέχονται στα λεξικά που χρησιμοποιούν. Η χρήση λεξικών, και ειδικότερα ορολογίας, χρήζει προώθησης και αξιοποίησης στον χώρο της επαγγελματικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το λεξικό νοείται ως ένα συστηματικό έργο που δίνει πληροφορίες για το λεξιλόγιο μιας γλώσσας και είναι το τελικό προϊόν της λεξικογραφικής εργασίας» (Κέσογλου, 2018, σελ.16). Όταν γίνεται λόγος για τη χρήση λεξικού και τη διδασκαλία της, η θεωρητική συζήτηση και η διδακτική πρακτική περιορίζονται χρονικά κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και θεματικά στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Εξαιτίας αυτής της επίσημης ή ανεπίσημης εκπαιδευτικής επιλογής το λεξικό καταλήγει ένα βοήθημα μόνο για τα πρώτα χρόνια του δημοτικού και ένα βοηθητικό σχολικό εγχειρίδιο προσαρμοσμένο μόνο στις ανάγκες του μαθήματος της γλώσσας (Λυκιαρδοπούλου, 2009). Η διδασκαλία του στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου παραγκωνίζεται και εκλείπει σχεδόν από τις τάξεις της αρχικής επαγγελματικής/μεταδευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικό αυτής της ελλιπούς διδακτικής παρουσίας του λεξικού στη μεταδευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι για το θέμα της χρήσης λεξικού από φοιτητές ή καταρτιζόμενους και ειδικότερα δε αυτούς των επαγγεμάτων υγείας, τα στοιχεία που έχει η επιστημονική κοινότητα είναι ελάχιστα (Χατζηδήμου, 2007a). Αυτή η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με την κοινή παραδοχή ότι η κατάκτηση κάθε είδους γνώσης, είτε θεωρητικής είτε πρακτικής, περνάει μέσα από το λόγο, γραπτό και προφορικό. Επομένως η εκμάθηση του λόγου, ο τρόπος εκφοράς του λόγου -προφορικού και γραπτού-, η εκμάθηση λεξιλογίου δεν είναι ένα πεδίο γνώσης που αφορά αποκλειστικά τις επιστήμες του λόγου, για παράδειγμα τη γλωσσολογία, τη φιλολογία κ.ά., αλλά αποτελεί ένα λαμπρό πεδίο

γνώσης που αναφέρεται σε όλες τις επιστήμες και πρέπει να απασχολεί όλα τα πεδία γνώσης, θεωρητικά και πρακτικά.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το λεξικό ως βιβλίο αναφοράς

Παρά τους ηλικιακούς και θεματικούς περιορισμούς που υφίσταται η διδασκαλία λεξικού στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το τελευταίο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά βιβλία κάθε έθνους τόσο από άποψη γλωσσική όσο και ιστορικο-πολιτιστική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χατζηδήμου (2007a, σελ.17) «το λεξικό είναι το κατεξοχήν βιβλίο αναφοράς το οποίο, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, συνοδεύει το άτομο από τα χρόνια της παιδικής του ηλικίας μέχρι και τα βαθιά του γεράματα». Τα λεξικά πράγματι χαρακτηρίζονται συχνά ως βιβλία αναφοράς, καθώς δε γράφονται για να διαβάζονται όπως ένα μυθιστόρημα, ένα επιστημονικό βιβλίο κτλ., από την αρχή μέχρι το τέλος, αλλά ο κάτοχός τους ανατρέχει σε αυτά, κάθε φορά που κρίνει ότι έχει ανάγκη να καλύψει κάποιο κενό γνώσης ή κάποια γλωσσική αδυναμία του και αναφέρεται σε αυτά ως γνωστική αυθεντία περί των γλωσσικών θεμάτων (Χατζηδήμου, 2007b).

Το λεξικό ως εργαλείο αυτομόρφωσης

Το λεξικό, ως ένα πολύτιμο βοήθημα αυτομόρφωσης του μαθητή, προσφέρει ανεξαρτησία στον χρήστη κατά την πορεία κατάκτησης της γνώσης. Το άτομο αυτονομείται ως μαθητευόμενος, λύνει τις απορίες του, ασκείται στην επίλυση προβλημάτων, στον εντοπισμό και την επιλογή της κατάλληλης πληροφορίας από όλες τις πληροφορίες που “θα πέσουν στα χέρια του” και τελικά μυείται στη διαδικασία της δια βίου και αυτόνομης μάθησης, δηλαδή μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνο του (Χατζηδήμου, 2007a). Όπως αναφέρει η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997), η χρήση κυρίως των ηλεκτρονικών λεξικών, ως πιο εύχρηστα, αυτονομεί και ανεξαρτητοποιεί τον χρήστη από τη δασκαλοκεντρική καθοδήγηση.

Το λεξικό ως πυξίδα αναζήτησης πληροφορίας

Ειδικά στο χώρο των επαγγελματιών υγείας, ο όγκος των πληροφοριών είναι τόσο μεγάλος και οι γνώσεις συνεχώς μεταβαλλόμενες, ώστε γεννάται επιτακτικά η ανάγκη το άτομο να μάθει να αναζητά και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες, αλλά και να επιλέγει την κατάλληλη γνώση μέσα από το πλήθος, εκείνη που θα του φανεί χρήσιμη. Αυτή η τελευταία ικανότητα καλλιεργείται και με την εκμάθηση της χρήσης λεξικών εν γένει, αλλά κυρίως ηλεκτρονικών λεξικών, καθώς η ίδια η διαδικασία αναζήτησης και εντοπισμού μιας πληροφορίας στο λεξικό και η χρήση της πληροφορίας στη συνέχεια, αποτελεί μια ωφέλιμη διαδικασία μάθησης, που έχει αυτόφωτη αξία και καλλιεργεί στο άτομο δεξιότητες που μακροπρόθεσμα θα του φανούν χρήσιμες στην πορεία της ζωής του (Χατζηδήμου, 2007a). Όσον αφορά τους νοσηλευτές κρίνεται απαραίτητο να εκμεταλλευτούν την τεχνολογία ανάκλησης πληροφοριών, όπως π.χ. τα ηλεκτρονικά λεξικά, ώστε να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης νοσηλευτικής. Η τεχνολογία κομμάτι της οποίας είναι και τα ηλεκτρονικά βιβλία ή λεξικά, παρέχει τη δυνατότητα στον επαγγελματία υγείας να επικοινωνήσει άμεσα και αποτελεσματικά τόσο με τον ασθενή όσο και με τον συνεργάτη επαγγελματία υγείας και να βελτιώσει την ικανότητά του στη λήψη αποφάσεων (Νοσηλευτική πληροφορική) (Λιάλιου, 2016).

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ-ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Το θεωρητικό υπόβαθρο του θεματικού γλωσσarium

Σύμφωνα με το κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας αντιστοιχεί διαφορετικό εύρος λεξιλογίου. Συνεπώς το εύρος του λεξιλογίου που κατέχει κανείς σε μια γλώσσα αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους που καθορίζουν το βαθμό γνώσης αυτής της γλώσσας εν γένει. Επομένως η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι αποτελεί ένα βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η τελευταία τάση μάλιστα που ακολουθείται στην εκπαίδευση σχετικά με το διδακτικό πεδίο της εκμάθησης οποιασδήποτε γλώσσας, είτε της μητρικής είτε κάποιας ξένης και του λεξιλογίου τους είναι τα λεγόμενα σώματα κειμένων. Αυτή η τάση στην εκμάθηση γλωσσών είναι, η εφαρμοσμένη στην διδακτική πρακτική, θεωρία των σημασιολογικών πλαίσιων (framesemantics theory), η οποία πρεσβεύει ότι οι έννοιες των λέξεων γίνονται καλύτερα κατανοητές όταν διδάσκονται μέσα στο σημασιολογικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Άρα, το λεξιλόγιο διδάσκεται αποτελεσματικότερα ενταγμένο στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει, δηλαδή ενταγμένο σε σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά και μη, συγκεκριμένης θεματολογίας(Κέσογλου,2018). Η χρήση των σωμάτων κειμένων εξυπηρετεί τη θεματική διδασκαλία του λεξιλογίου, που θεωρείται σήμερα η πλέον αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας μιας γλώσσας. Με τη βοήθεια των σωμάτων κειμένων δομούνται τα θεματικά γλωσσάρια. Τα γλωσσάρια αυτά θεωρούνται πρωτόλεια, πρόδρομα λεξικογραφικά προϊόντα, έχουν μεγάλη-χρηστική κυρίως- αξία στο πεδίο εκμάθησης λεξιλογίου οποιασδήποτε γλώσσας-γενικής ή ειδικής, συνεπώς και της ορολογίας μιας επιστήμης (Κουτσογιάννης,2007).Θα μπορούσε βέβαια κάποιος να επισημάνει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη γενική κοινή γλώσσα και σε αυτή των ειδικών γνωστικών πεδίων, δηλαδή την ορολογία. Ωστόσο, όπως έχει διατυπωθεί από τους Κουτσομπάρη, Βαλεοντή και Σδούκου «οι διαφορές μεταξύ του πεδίου της γλωσσολογίας και της ορολογίας είναι φαινομενικές και επιφανειακές, εφόσον η γενική γλώσσα αναμειγνύεται συνεχώς με τις ειδικές γλώσσες διάφορων θεματικών πεδίων» (Κουτσομπάρη, Σδούκου& Βαλεοντής,10-12 Νοεμβρίου 2011, σελ.66). Άλλωστε μία από τις προσεγγίσεις της επιστήμης της ορολογίας εστιάζει στη γλωσσολογία, η οποία θεωρεί την ορολογία ως συνιστώσα του λεξικού μιας γλώσσας και τις ειδικές γλώσσες ως υποσυστήματα της γενικής γλώσσας (Κουτσομπάρη, Σδούκου&Βαλεοντής, 10-12 Νοεμβρίου 2011). «Η γενική γλώσσα μαζί με τις ειδικές γλώσσες αποτελούν ουσιαστικά ένα συνεχές, όπου οι λέξεις αλλάζουν κατά περίπτωση σε όρους και όπου τα νοήματα γίνονται ολοένα και πιο συγκεκριμένα και ουσιαστικά και χρησιμοποιούνται οι ίδιες αρχές και διαδικασίες για την καταγραφή και διάδοση» (Κουτσομπάρη, Σδούκου& Βαλεοντής,10-12 Νοεμβρίου 2011, σελ.66).

Η αξιοποίηση των θεματικών γλωσσarium στην εκμάθηση της ιατρο-νοσηλευτικής γλώσσας (ορολογίας)

Εκκινώντας λοιπόν από τη σκέψη ότι η μαθησιακή πορεία που διανύει κανείς όταν επιδιώκει να μάθει το λεξιλόγιο μιας γενικής -μητρικής ή δεύτερης -ξένης γλώσσας έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον τρόπο που μαθαίνει τη γλώσσα της νοσηλευτικής ή της ιατρικής ή συναφών επιστημών και τους όρους του αντίστοιχου γνωστικού πεδίου, μας οδηγεί στη σκέψη ότι τα θεματικά γλωσσάρια που δομούνται από την αποδελτίωση των σωμάτων κειμένων ιατρικής ή νοσηλευτικής θεματικής ή ακόμη και τα ολοκληρωμένα θεματικά λεξικά ιατρικής ή νοσηλευτικής ορολογίας, ελληνικά και ξενόγλωσσα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο πεδίο μελέτης των ορισμών βασικών εννοιών ιατρικής και νοσηλευτικής ορολογίας (Κέσογλου, 2018). Όσο για την εκμάθηση ορισμών

στη νοσηλευτική ορολογία, αυτή θεωρείται κομβικής σημασίας, καθώς διευκολύνει τόσο την κατανόηση της θεωρίας όσο και την καθημερινή νοσηλευτική πρακτική αλλά και συγκροτεί έναν κοινό επικοινωνιακό κώδικα, μεταξύ των ασκούντων αυτό το επάγγελμα, απαραίτητο για την καθημερινή επαγγελματική τους συναναστροφή, επομένως και την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες. Ένα ενδεικτικό όσο και αξιοσημείωτο στοιχείο για τη σημαντικότητα των ορισμών στη νοσηλευτική εν προκειμένω ορολογία, είναι το γεγονός ότι από τις 300 περίπου ερωτήσεις πιστοποίησης των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Υγείας που μελετούν οι σπουδαστές και στις οποίες εξετάζονται, προκειμένου να πάρουν άδεια άσκησης επαγγέλματος Βοηθού Νοσηλευτή, το 1/3 περίπου, στις περισσότερες ειδικότητες, είναι ερωτήσεις που ζητούν ορισμό κάποιου νοσηλευτικού ή ιατρικού όρου. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε και έναυσμα για τον ερευνητικό προβληματισμό.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ταυτότητα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της χρήσης λεξικού από τους καταρτιζόμενους των Δ.Ι.Ε.Κ. του Υπουργείου Υγείας. Οι ειδικότητες που παρέχονται αφορούν αρχική επαγγελματική κατάρτιση, διάρκειας πέντε εξαμήνων, σε εξειδικεύσεις των Βοηθών Νοσηλευτών και Διασωστών-Πληρωμάτων ασθενοφόρων (ΦΕΚ Β 2482/27.06.2018).

Πιο συγκεκριμένα, στόχους της έρευνας αποτέλεσαν:

- Η συχνότητα χρήσης λεξικού από τους καταρτιζόμενους των Δημόσιων ΙΕΚ του Υπουργείου Υγείας στα πλαίσια του μαθήματος στη σχολή τους.
- Τα είδη λεξικού που χρησιμοποιούν συχνότερα.
- Οι συνήθειες λόγοι χρήσης λεξικών.
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αναζήτηση/εύρεση μιας λέξης εντοπίζονται σε επίπεδο μικροδομής του λεξικού (λήμματος) ή σε επίπεδο μακροδομής.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια, κατόπιν εγκρίσεώς τους από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Υγείας, απεστάλησαν και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια, τα οποία συνοδεύονταν από κείμενο ενημέρωσης και συναίνεσης, ήταν ανώνυμα και η συμμετοχή προαιρετική. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, μητρική γλώσσα, εξάμηνο σπουδών, επίπεδο εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα αφορά τη διερεύνηση της χρήσης λεξικού από τους καταρτιζόμενους των Δ.Ι.Ε.Κ. του Υπουργείου Υγείας, με βάσει τους επιμέρους στόχους της έρευνας όπως αναλύθηκαν προηγουμένως. Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας, δηλαδή το σύνολο των καταρτιζομένων των Δ.Ι.Ε.Κ. του Υπουργείου Υγείας, ανέρχεται σε περίπου 1500 καταρτιζόμενους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 197 καταρτιζόμενοι των Δημόσιων ΙΕΚ του Υπουργείου Υγείας. Το χρονικό διάστημα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων εκτείνεται από 06/12/2019 έως και 08/01/2020. Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 25. Σχετικά με τις μεθόδους επεξεργασίας, χρησιμοποιήθηκαν η περιγραφική στατιστική, η επαγωγική στατιστική

και η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance – ANOVA), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει την επίδραση περισσότερων από μία μεταβλητών στους υπό εξέταση πληθυσμούς (Εμβαλωτής, Κατοής & Σιδερίδης, 2006). Η εγκυρότητα της έρευνας ελέγχθηκε στατιστικά με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach για 40 ερωτηματολόγια και βρέθηκε $r=0,176$.

Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων από την ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων των υποκειμένων

- Το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων του δείγματος είναι γυναίκες, όπως συμβαίνει στα περισσότερα αντίστοιχης ειδικότητας τμήματα ή σχολές.
- Μεγαλύτερο ποσοστό (53%) ανήκει στην ηλικία μεταξύ 18-27 ετών, ενώ είναι αξιοσημείωτο και το ποσοστό αυτών που είναι 38-47 ετών (19%).
- Προέρχονται από Δ.Ι.Ε.Κ. διαφόρων πόλεων της ελληνικής επικράτειας, που φοιτούν στο Α' και στο Γ' εξάμηνο των Δημόσιων ΙΕΚ του Υπουργείου Υγείας.
- Η πλειοψηφία του δείγματος (89%) απαντούν πως η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική.
- Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, το 45% του δείγματος είναι απόφοιτοι ενιαίου λυκείου, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 20% είναι απόφοιτοι ΕΠΑΛ που ίσως αναζητούν αναβάθμιση του επαγγελματικού τίτλου τους και ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.
- Ως προς την κατοχή λεξικού, τα υποκείμενα της έρευνας απαντούν ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό (83%) κατέχουν νεοελληνικό γλωσσικό λεξικό, ακολουθεί σε ποσοστό 78% το λεξικό ξένης γλώσσας και τελευταίο με ποσοστό 41% έρχεται το λεξικό ιατρικών-νοσηλευτικών όρων. Αναφορικά με την κατοχή ηλεκτρονικού λεξικού, τα υποκείμενα απαντούν σε ποσοστό 53% ότι κατέχουν κάποιο ηλεκτρονικό λεξικό.
- Μόλις το 29% του δείγματος απαντά ότι χρησιμοποιεί λεξικό στα πλαίσια του μαθήματος στη σχολή του.
- Τα υποκείμενα της έρευνας απαντούν ότι χρησιμοποιούν ένα λεξικό σε μεγαλύτερο ποσοστό για επεξεργασία/κατανόηση κειμένου που διαβάζουν ή ακούν (68%) και σε μικρότερο ποσοστό για παραγωγή/συγγραφή ενός κειμένου ή μίας εργασίας (32%).
- Ο συχνότερος λόγος που ανατρέχουν τα υποκείμενα της έρευνας σε ένα λεξικό είναι για να βρουν τη σημασία μιας λέξης (45%). Ακολουθεί η ορθογραφία (36%), το παράδειγμα χρήσης μιας λέξης μέσα σε πρόταση (35%) και τελευταίος λόγος είναι η αναζήτηση συνωνύμων-αντωνύμων μιας λέξης (26%).
- Σε μεγάλο ποσοστό (91%) δηλώνουν ικανοποιημένοι με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ένα λεξικό. Φαίνεται ότι αυτοαξιολογούνται θετικά όσον αφορά την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν λεξικά, καθώς δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση ενός λήμματος μέσα σε ένα λεξικό (76%) ούτε στην εύρεση της κατάλληλης λέξης μέσα σε ένα λήμμα (80%).
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87%) απαντούν ότι είναι ικανοποιημένοι με τις πληροφορίες που περιέχονται στα λεξικά που χρησιμοποιούν.

Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά ευρήματα σε συνάρτηση και με τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας έρευνας συνοψίζονται στα εξής: α) Μόλις ένας στους τρεις ερωτηθέντες απαντά ότι χρησιμοποιεί λεξικό στα πλαίσια του μαθήματος στη σχολή του. Ένα τέτοιο ποσοστό κρίνεται μικρό δεδομένης της σημασίας του λεξικού ως παιδαγωγικού εργαλείου. Πιθανώς αυτό να οφείλεται στην υποτίμηση της σημασίας του λεξικού στα πλαίσια διδασκαλίας πρακτικών μαθημάτων, όπως αυτά που διδάσκονται στα Δημόσια ΙΕΚ Νοσηλευτικής. Ίσως αποτελεί και μια ένδειξη της κυριαρχίας της άποψης ότι το λεξικό είναι βιβλίο που χρησιμοποιείται κυρίως και κατά αποκλειστικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας. β) Το είδος του λεξικού που χρησιμοποιούν περισσότερο τα υποκείμενα της έρευνας είναι το Νεοελληνικό γλωσσικό λεξικό. Ακολουθεί το Λεξικό ξένης γλώσσας και τελευταίο έρχεται το Λεξικό ιατρικών-νοσηλευτικών όρων. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα υποκείμενα έχουν κυρίως τα δύο πρώτα είδη λεξικών από τα σχολικά τους χρόνια, όποτε και ανατρέχουν κυρίως σε αυτά, όταν παραστεί ανάγκη, ως άμεσα διαθέσιμα. Ένας άλλος παράγοντας σχετιζόμενος με το συγκεκριμένο ερευνητικό εύρημα, είναι ότι πιθανόν τα υποκείμενα της έρευνας αγνοούν ή και υποτιμούν την ύπαρξη και την αξία λεξικών ορολογίας. Συνεπώς καταφεύγουν στα δύο προαναφερόμενα είδη λεξικών για να βρουν μια λέξη ορολογίας που δεν κατανοούν, πράγμα το οποίο πιθανόν να τους οδηγήσει σε λάθη και παρανοήσεις σχετικά με την έννοια της άγνωστης λέξης, καθώς η λέξη αυτή μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό στην ορολογία μιας επιστήμης από την έννοιά της στην καθομιλουμένη. γ) Ο συχνότερος λόγος που ανατρέχουν τα υποκείμενα της έρευνας σε ένα λεξικό είναι για να βρουν τη σημασία μιας λέξης. Ακολουθεί η ορθογραφία, το παράδειγμα χρήσης μιας λέξης μέσα σε πρόταση και τελευταίος λόγος είναι η αναζήτηση συνωνύμων-αντωνύμων μιας λέξης. Συναρτώντας το εξάμηνο σπουδών, στο οποίο ανήκουν τα υποκείμενα, με τους λόγους χρήσης λεξικού από αυτά, προκύπτει ότι ενώ οι καταρτιζόμενοι που χρησιμοποιούν συχνότερα λεξικά για να βρουν συνώνυμα ή αντώνυμα, να δουν την ορθογραφία μιας λέξης και να βρουν τη σημασία/ερμηνεία μιας λέξης είναι αυτοί του Α' εξαμήνου. Αυτοί που ανήκουν στο Γ' εξάμηνο συχνότερα αναζητούν στα λεξικά να βρουν παραδείγματα χρήσης μιας λέξης μέσα σε μία πρόταση. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι στην αρχή των σπουδών προσπαθούν να κατανοήσουν τις λέξεις/έννοιες, ενώ αργότερα να τις χρησιμοποιήσουν εύστοχα για τη συγγραφή εργασίας ή κατά την καθημερινή πρακτική τους άσκηση, για την επικοινωνία τους με ασθενείς και άλλους επαγγελματίες υγείας. δ) Τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν ικανοποιημένα με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ένα λεξικό και την ποιότητα των λεξικών που χρησιμοποιούν. Συνεπώς, το λεξικό κρίνεται ως ένα εργαλείο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περισσότερο στη διδακτική πράξη της νοσηλευτικής. ε) Οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ηλικιακά είναι άνω των 30 ετών. Αυτό το δεδομένο σε συνδυασμό και με τα χαμηλά ποσοστά χρήσης λεξικού, που προέκυψαν, επιβεβαιώνουν την αρχική θεωρητική τοποθέτηση ότι το λεξικό και η χρήση του υποβαθμίζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Επιλογικά, η έρευνα αυτή είναι μία μικρής κλίμακας έρευνα, δεδομένου του μικρού δείγματός της, σε σχέση με τον πληθυσμό στόχο. Ως εκ τούτου δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο είναι μία πρώτη απόπειρα προσέγγισης ενός πολύ σημαντικού θέματος που ελάχιστα έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, αυτό της χρήσης λεξικού από καταρτιζόμενους της μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό καθιστά το θέμα πρωτότυπο και ενδιαφέρον και συγκροτεί πεδίο γνώσης, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (1997). Η Λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά β' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, επιμ. Χ Τσολάκη, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κέσογλου, Μ. (2018). *Η Λεξικογραφία στην ψηφιακή εποχή -Τα ηλεκτρονικά λεξικά στη διδασκαλία του λεξιλογίου: ένα παράδειγμα συγκρότησης θεματικών γλωσσarίων από το Διαδίκτυο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα :Επιστήμες της Γλώσσας και του Πολιτισμού.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/index.html (27/11/2019)
- Κουτσομπάρη, Ν., Σδούκου, Χ. & Βαλεοντής, Κ. (2011). Ορολογία και Λεξικογραφία: Δύο θεματικά πεδία με συμπληρωματικούς στόχους, αλλά με εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαφορές – Σημεία σύγκλισης και προτάσεις περαιτέρω εναρμόνισης. *ΕΛΕΤΟ – 8ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*. Αθήνα.
- Λιάλιου, Π. (2016). *Αξιολόγηση Επαγγελματιών Υγείας στη χρήση Διαδικτυακών Συστημάτων Ανάκτησης Πληροφοριών σε θέματα υγείας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Νοσηλευτικής. Ανακτήθηκε από [http://www.didaktorika.gr/eadd\(30/03/2019\)](http://www.didaktorika.gr/eadd(30/03/2019))
- Λυκιαρδοπούλου, Η. (2009). *Το λεξικό ως διδακτικό εργαλείο. Η αξιολόγηση του «Εικονογραφημένου Λεξικού Α', Β', Γ' Δημοτικού, Το Πρώτο μου Λεξικό» με βάση το διαθεματικό πλαίσιο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Α' ΔΠΜΣ: Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον.
- Χατζηδήμου, Κ. (2007a). *Η χρήση λεξικού από την πλευρά των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: Μία εμπειρική έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη: , Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε.
- Χατζηδήμου, Κ. (2007b). *Το λεξικό στη διδακτική πράξη και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της προσχολικής αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ανακτήθηκε από [http://www.didaktorika.gr/eadd\(30/03/2019\)](http://www.didaktorika.gr/eadd(30/03/2019)).

«ΠΕΡΙΠΛΑΝΩΜΕΝΟΙ» ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Αλκμήνη Γώγου, Εκπαιδευτικός, Μ.Εδ., ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Χαράλαμπος Ματσαλίδης, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Περίληψη

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές αποτελεί ερευνητικό ζήτημα των τελευταίων ετών, καθώς είναι σημαντικό θέμα της διδακτικής της Ιστορίας. Η κατανόηση ξεκινά από μικρή ηλικία και επέρχεται σταδιακά. Αποτελεί μια χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου, μέσω της μελέτης πεδίου, της μουσειοπαιδαγωγικής και των Νέων Τεχνολογιών. Ως χώρος της μελέτης πεδίου επιλέχθηκε το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ιστορικός χρόνος αποτελεί μια σημαντική έννοια στη διδασκαλία της Ιστορίας, την οποία οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές έχουν καταλήξει πως η κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, που επέρχεται αργά και σταθερά και στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας της ιστορίας είναι α) η επίσκεψη πεδίου, δηλαδή η σχολική εκδρομή με εκπαιδευτικό χαρακτήρα β) οι Νέες Τεχνολογίες, δηλαδή η χρήση σύγχρονων εφαρμογών που προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία γ) η μέθοδος Jigsaw, δηλαδή η τεχνική της συνεργατικής συναρμολόγησης και δ) η μουσειοπαιδαγωγική, δηλαδή οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον χώρο του μουσείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαμορφώσαμε τη διδακτική μας πρόταση. Σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν μέσω της κεραμικής στην αρχαιότητα, την εξέλιξη του ιστορικού χρόνου, με τη βοήθεια της μελέτης πεδίου, στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, των Νέων Τεχνολογιών και της Jigsaw. Οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με αντικείμενα του μουσείου, τα οποία θα μελετήσουν και θα εντοπίσουν τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ τους ανά περίοδο. Στόχος μας είναι να μελετήσουμε εάν η διδακτική μας πρόταση είναι αποτελεσματική στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Ο κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής και γενικά όσοι μελετούν τη μάθηση σε μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα μουσεία, ως περιβάλλοντα που δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες και στον τρόπο που μαθαίνουν οι επισκέπτες σε αυτά (Νικονάνου, 2015). Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί το μεθοδολογικό πλαίσιο για την υπηρεσία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στον χώρο του μουσείου (Desvallees&Mairesse 2014:51). Πρόκειται για «μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο» (Νικονάνου 2010: 15), χωρίς ωστόσο να περιορίζεται στην αγωγή των παιδιών, αλλά αφορά σε όλες τις κατηγορίες των επισκεπτών. Στο λεξιλόγιο της εντοπίζονται οι φράσεις: «προσωπική μάθηση», «αυτόβουλη (free-choice) μάθηση», «οικειοθελής μάθηση» και «δια βίου μάθηση» Αυτό πρακτικά σημαίνει πως είναι προσωπική υπόθεση του καθενός και συμβαίνει σε όλη τη ζωή του ανθρώπου (Black, 2009, στο Νικονάνου, 2015).

Ο ιστορικός χρόνος αποτελεί μείζον ζήτημα για τους μαθητές του Δημοτικού, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόησή του. Ως ιστορικός χρόνος ορίζεται κατά τον Marc Bloch (1994) ως «*ως το πλάσμα μέσα στο οποίο πλέον τα γεγονότα και το πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου αυτά γίνονται καταληπτά*» με τον Romano (1995) να συμπληρώνει πως «*έξω από το χρόνο δεν υφίσταται ιστορία*». Μέσω του χρόνου, οι μαθητές αναπτύσσουν την ιστορική τους συνείδηση, ερμηνεύουν το παρελθόν, κατανοούν το παρόν και έχουν προοπτική για το μέλλον (de Groot-Reuvekampetal, 2017). Άλλωστε, όταν αντικείμενο της ιστορίας είναι το ανθρώπινο παρελθόν, τότε η παρουσία του χρόνου είναι δεδομένη, διότι ανθρώπινη εμπειρία και παρελθόν είναι βαθιά ριζωμένα στο χρόνο (Moniot, 2002).

Ωστόσο ο χρόνος είναι μια έννοια με την οποία αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες οι μαθητές. Είναι μια έννοια αφηρημένη, την οποία κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται διαφορετικά και δέχεται έντονες επιρροές από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δρα (Κουκουβέλα, 2017), ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση με την έννοια, διότι αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ιστορικής εκπαίδευσης και οδηγεί στην ιστορική κατανόηση. Σημαντικό εργαλείο στην κατανόηση του χρόνου προσφέρουν οι εικόνες. Τα ερεθίσματα που προσφέρουν είναι πολλά και μέσω αυτών, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η αναγνώριση στοιχείων, η κριτική σκέψη. Ακόμη, μέσω της χρήσης εικόνων, τα παιδιά έχουν μια πραγματική αποτύπωση του ιστορικού παρελθόντος. Μπορούν επομένως να αποκτήσουν γνώσεις για την κατάσταση και τις συνθήκες στις οποίες εκτυλίχθηκαν τα γεγονότα (Harnett, 1993; Barton&Levstik, 1996). Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και τα αντικείμενα, κινητοποιεί τις αισθήσεις, εξασκεί την παρατήρηση και την αντίληψη με διαδικασίες διαφορετικές από αυτές του γραπτού λόγου, με έμφαση στην απόκτηση εμπειριών μέσα από τις αισθήσεις (Νικονάνου, 2015).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των σύγχρονων κοινωνιών. Η ένταξη τους, όμως, στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση έχει εκκινήσει έναν διάλογο μεταξύ επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας για την επιχείρηση εννοιολογικής πλαισίωσης όσον αφορά τη χρήση και αξιοποίησης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιβάς, 2011).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών δύνανται να επικουρήσουν το έργο των εκπαιδευτικών καθώς, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν ταχύτατα ιστορικά τεκμήρια, να ασκηθούν σε *περιβάλλοντα κριτικής σκέψης*, να καλλιεργήσουν ιστορική κατανόηση μέσω της ιστορικής έρευνας (Μακαρατζής, 2017) αλλά και νέες στρατηγικές εκμάθησης και προσέγγισης της γνώσης μέσω των εννοιών της πολυπρισματικότητας και της ενσυναίσθησης. (Καραμανώλη, 2015; Μαυροσκούφης, 2006). Επιπλέον, είναι δυνατή η διαφοροποίηση του μαθήματος ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδο των μαθητών (Watersetal, 2016). Σύμφωνα με τους Watersetal (2016), οι νέες τεχνολογίες μπορούν να μετατρέψουν το *βαρετό παραδοσιακό περιεχόμενο* του μαθήματος σε ένα περισσότερο ενδιαφέρον αντικείμενο προς ασχολία.

Καθώς, λοιπόν, μεταβάλλεται ο ρόλος του μαθητή, εντός της τάξης, όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, μεταβάλλεται και ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος προσεγγίζει την γνώση. Βάσει, του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας (2018:10), μία από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης για την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών τους και για να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακής αφήγησης,

καθώς και, γενικότερα, να ενδυναμώσουν τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού(...).

Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες δίνουν την δυνατότητα «μεταφοράς» του μαθήματος εκτός των στενών πλαισίων της σχολικής αίθουσας. Αφενός, η ροή της πληροφορίας και της γνώσης για τον παρελθόν, εν μέρει, έχει μετατεθεί από τους στενούς ακαδημαϊκούς κύκλους και τις σχολικές αίθουσες, στα ευρύτερα πλαίσια των διαδικτυακών ιστοσελίδων, οι οποίες παρέχουν πρόσβαση σε όλους (Haydn, 2013). Αφετέρου, και το ίδιο το σχολικό μάθημα ιστορίας μεταφέρεται σε ανοιχτούς χώρους. Κατά τις επισκέψεις πεδίου και με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, μέσω μέσων τεχνολογίας, όπως κινητά τηλέφωνα, τείνει να ενισχύεται περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών για τους χώρους της επίσκεψης, παρέχοντας πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο, δυνατότητες διάδρασης και «αυθεντικής» μάθησης (Efsthathiouetal, 2018).

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΠΕΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τους Krepel&Duvall, η επίσκεψη πεδίου ορίζεται ως ένα σχολικό ταξίδι ή εκδρομή με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον χώρο και τα εκθέματα ώστε να συλλέξουν εμπειρικές γνώσεις ως προς τις ιδέες, το πλαίσιο και το αντικείμενο που πραγματεύονται (Behrendt&Franklin, 2014).

Η πραγματοποίηση επισκέψεων πεδίου εξάγει τους μαθητές από τα όρια της σχολικής τάξης και τους φέρει σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο, όπου οι ίδιοι εμπλέκονται ενσώματα και παράλληλα ενισχύεται το ενδιαφέρον τους και τα κίνητρα τους για μάθηση (Cheng&Tsai, 2019). Η ανάπτυξη των κινήτρων για το αντικείμενο μελέτης φαίνεται, καθώς η εκπαιδευτική εμπειρία γίνεται πιο ευχάριστη, περισσότερο ψυχαγωγική και κυρίως πιο αξιομνημόνευτη για τους μαθητές (Higginsetal, 2012).

Όσον αναφορά τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, οι επισκέψεις πεδίου βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές συνήθως εργάζονται σε ομάδες και οργανώνουν οι ίδιοι την γνώση (Larsenet al, 2017). Επιπλέον, δημιουργούν ευκαιρίες αυθεντικής μάθησης και ανακαλυπτική μάθηση από κοινού με τη χρήση των αισθήσεων τους, ενώ, ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται και η κοινωνική ωρίμανση των μαθητών, καθώς ανεξαρτητοποιούνται από τα «ασφαλή» πλαίσια της οικογένειας και της τάξης (Behrendt&Franklin, 2014).

Η επίσκεψη πεδίου, όμως, προκειμένου να επιτύχει την συναισθηματική και γνωστική καλλιέργεια των μαθητών, προϋποθέτει οργανωτικό σχεδιασμό. Θέτοντας ως βάση την έρευνα των Morag&Tal (2012), η επίσκεψη πεδίου πρέπει να αποτελείται από 3 βασικές φάσεις, α) τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της επίσκεψης, β) τις παιδαγωγικές στρατηγικές που θα εφαρμοστούν στο πεδίο, και γ) τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την επίσκεψη. Βασικό ρόλο στην οργάνωση μιας επίσκεψης πεδίου έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να είναι ο κύριος ενорχηστρωτής της διαδικασίας, αλλά και ο παράγοντας που θα προετοιμάσει και θα διδάξει στους μαθητές τον τρόπο εκμάθησης πέραν των ορίων της σχολικής αίθουσας (Behrendt&Franklin, 2014).

ΜΕΘΟΔΟΣ JIGSAW

Η μέθοδος jigsaw, ως τεχνική συνεργατικής μάθησης, εισήχθη σαν όρος το 1971 από τον Elliot Aronson (Mengduo&Xiaoling, 2010) και έχει ως στόχο την εξάλειψη του άκρατου ανταγωνισμού που υφίσταται στο σχολικό περιβάλλον, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια των μαθητών αισθήματος συνεργασίας, παραγκωνίζοντας τα όποια κοινωνικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά φέρουν στην τάξη

(Δημητριάδου, 2016: 270). Η μέθοδος αυτή, δύναται να αναπτύξει στους μαθητές συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και ενσυναίσθηση, να καλλιεργήσει κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα καθιστά σαφές στους μαθητές το αίσθημα αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, ώστε να οδηγηθούν στη μάθηση (Oliveraetal, 2019; Δημητριάδου, 2016: 270).

Πιο συγκεκριμένα, η jigsaw αποτελείται από τρεις κύριες φάσεις (Oliveraetal, 2019; Δημητριάδου, 2016: 271; Aronson, 2002):

Στην α΄ φάση, το σύνολο των μαθητών της τάξης χωρίζονται σε ομάδες, ανάλογες του δυναμικού της τάξης, εκ των οποίων αναδεικνύονται συντονιστές, οι οποίοι αφενός ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο εργασίας και αφετέρου αναθέτουν τους ρόλους στα λοιπά μέλη της ομάδας και μοιράζουν το μάθημα σε ενότητες, ανάλογα τους πλήθους τους. Κάθε μαθητής – μέλος αναλαμβάνει την μελέτη μιας και μόνο ενότητας.

Σε δεύτερη φάση, οι μαθητές ανασυγκροτούνται σε ομάδες, τις *ομάδες ειδίκευσης*. Οι νέες αυτές ομάδες επωμίζονται τη μελέτη ενός θέματος, εις βάθος. Πραγματοποιείται αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, γίνεται καταγραφή παρατηρήσεων, υποβοηθούμενοι από φύλλα εργασίας. Οι μαθητές συζητούν για το περιεχόμενο του θέματος τους και παράλληλα προετοιμάζουν την παρουσίαση τους στις αρχικές *ομάδες σύνθεσης*.

Στη γ΄ και τελευταία φάση, οι ομάδες ειδίκευσης διαλύονται και οι μαθητές επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες, πλέον ως *ειδικοί -experts-* επί του θέματος τους. Στις αρχικές ομάδες κάθε μέλος – expert παρουσιάζει τα ευρήματά του, με σκοπό την σύνθεση ενός τελικού «προϊόντος». Τέλος, οι ομάδες παρουσιάζουν τα γενικά αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης, πραγματοποιείται συζήτηση μεταξύ τους, ενώ η αξιολόγηση που έπεται δύναται να αφορά τόσο τις ομάδες σύνθεσης, συνολικά, όσο και τον κάθε μαθητή κατά μόνας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθ’ όλη τη διάρκεια είναι συμβουλευτικός και επικουρικός.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Βασικός Σκοπός και Επιδιωκόμενοι Στόχοι

Η διδακτική πρόταση έχει ως βασικό σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν μέσω της κεραμικής στην αρχαιότητα, την εξέλιξη του ιστορικού χρόνου με τη βοήθεια της μελέτης πεδίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο εντάσσοντάς τα στο πλαίσιο της Γενικής Ιστορίας.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου, μέσα από την επαφή με αντικείμενα και την καταγραφή διαφοροποιήσεων σε αυτά. Επιδιώκεται οι μαθητές να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνοντας να εργάζονται σε ομάδες και να καλλιεργήσουν ικανότητες, όπως η αναζήτηση, παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση δεδομένων. Παράλληλα, στοχεύουμε στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου και η κατάκτηση επιπλέον λεξιλογίου σχετικό με το θέμα της διδακτικής πρότασης. Επίσης, οι μαθητές θα είναι σε θέση να υποστηρίζουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα στη βάση τεκμηρίων και να συνθέτουν τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Τέλος, μέσα από την εμπλοκή τους στη διδασκαλία, θα καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, μέσω της διαδικασίας συγκέντρωσης πληροφοριών.

Διδακτική Μεθοδολογία

Η διδακτική μας πρόταση εμπλέκει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας και την ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές σχεδιάστηκε να προσεγγίσουν άμεσα το θέμα

μέσω της μελέτης πεδίου στο μουσείο και να το επεξεργαστούν με τη χρήση εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σχεδιάστηκε να είναι περισσότερο επικουρικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Καθ’ όλη τη διάρκεια της διδακτικής πρότασης είναι αναγκαίο να διαθέτει η τάξη προτζέκτορα και τέσσερα tablets ένα για την κάθε ομάδα, με σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η κάθε ομάδα, κατά τη διάρκεια της μελέτης πεδίου, εκτός από το tablet, το οποίο θα λειτουργήσει και ως φωτογραφική μηχανή, είναι σημαντικό να έχει ένα μπλοκ σημειώσεων και στυλό. Πριν την μελέτη πεδίου οι μαθητές θα παρακολουθήσουν ένα powerpoint με πληροφορίες για την τέχνη στην αρχαιότητα.

Πλάνο διδακτικής πρότασης

Η διδακτική μας πρόταση απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και αποτελεί ένα project τεσσάρων φάσεων. Πιο συγκεκριμένα:

Α΄ Φάση: σχεδιάστηκε να είναι μία διδακτική ώρα (45 λεπτά) και θα γίνει πριν τη μελέτη πεδίου. Αρχικά, με αφορμή την ενότητα «Ο “χρυσός αιώνας” της τέχνης», μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες σύνθεσης και μέσα σε πλαίσιο συζήτησης έρχονται σε επαφή με πληροφορίες για την τέχνη στην αρχαιότητα και τις διαφορές που παρατηρούνται ανά περίοδο μέσω ενός PowerPoint που προβάλλεται στην τάξη, στο οποίο δίνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες τις οποίες οι μαθητές επισκέπτονται μέσω των tablets.

Β΄ Φάση: δημιουργούνται οι τέσσερις ομάδες ειδίκευσης, οι οποίες θα μελετήσουν και έναν διαφορετικό χώρο μέσα στο μουσείο:

Η Α΄ Ομάδα αναλαμβάνει την κεραμική στη γεωμετρική περίοδο.

Η Β΄ Ομάδα αναλαμβάνει την κεραμική στην αρχαϊκή περίοδο.

Η Γ΄ Ομάδα αναλαμβάνει την κεραμική στην κλασική περίοδο.

Η Δ΄ Ομάδα αναλαμβάνει την κεραμική στην ελληνιστική περίοδο.

Η Β΄ φάση σχεδιάστηκε να είναι μια ολόκληρη μέρα και θα αποτελεί τη μελέτη πεδίου. Η κάθε ομάδα ειδίκευσης, με την ιδιότητα των αρχαιολόγων, θα επισκεφθεί το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και θα κατευθυνθεί στον αντίστοιχο χώρο της τέχνης που μελετά. Μέσω της εφαρμογής Blippar θα συλλέξουν πληροφορίες για το καθένα. Φυσικά θα μπορέσουν να αντλήσουν πληροφορίες και από τους υπαλλήλους του μουσείου, σημειώσεις στα μπλοκ τους.

Γ΄ Φάση: Σχεδιάστηκε να είναι δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Αρχικά, οι ομάδες ειδίκευσης διασπώνται και οι μαθητές ανασυγκροτούν τις αρχικές ομάδες σύνθεσης. Με το υλικό που συνέλεξαν και τις φωτογραφίες, η κάθε ομάδα σύνθεσης θα ολοκληρώσει τον καμβά στο Padlet. Τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα στοιχεία που συνέλεξε για την κάθε περίοδο αρχικά στην ομάδα τους και στη συνέχεια, έχοντας ολοκληρωμένο το υλικό στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση.

Δ΄ Φάση: Σε αυτή τη φάση η σχολική τάξη αναλαμβάνει τον ρόλο του ξεναγού στο αρχαιολογικό μουσείο, πραγματοποιώντας μια επίσκεψη πεδίου με το άλλο τμήμα του σχολείου. Στην επίσκεψη αυτή, διδάσκει στους μαθητές για την τέχνη στην αρχαιότητα. Οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες του Blippar καθώς επίσης και στον καμβά που έφτιαξαν οι ξεναγοί στο Padlet.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσω της μελέτης πεδίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, οι μαθητές θα κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, μέσω τη επαφής τους με τα εκθέματα του μουσείου. Ακόμη, θα κατορθώσουν να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η παρατήρηση και η καταγραφή δεδομένων, ενώ θα αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, μέσω του νέου λεξιλογίου με το οποίο θα έρθουν σε επαφή μέσω της διδακτικής μας πρότασης. Επίσης, θα κατορθώσουν να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους σε ομάδες. Τέλος, με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, θα αποκτήσουν τεχνολογικό εγγραμματισμό, εξοικείωση με τις σύγχρονες εφαρμογές και ανάπτυξη ικανοτήτων όπως, η συγκέντρωση πληροφοριών σε tablet.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουβέλα, Ν. (2017). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ποιοτική έρευνα*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μακαράτζης, Γ. (2017). Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Δεδομένα και προοπτικές (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών).

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018), ημερομηνία ανάκτησης 02 Ιανουαρίου, 2020, από <http://www.iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou>.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Νικονάνου, Ν. 2010β. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.

Τσιβάς, Α. (2010). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 151-164. DOI: <http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/113/75>.

Μεταφρασμένη

Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία: Το επάγγελμα του ιστορικού*. (μτφρ. Κ. Γαγανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Desvallees, A. & Mairesse, F. (επιμ.) (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*, μτφ. Λάππας Σ., Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα: Αθήνα.

Moniot H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*, (μτφρ. Κάννερ Έφη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In *Improving academic achievement* (pp. 209-225). Academic Press.

- Barton, K. C., & Levstik, L.S (1996). “Back when God was around and everything: Elementary childrens’ understanding of historical time”, *American educational research journal*, 33(2): 419-454.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1031445.pdf>
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2019). A case study of immersive virtual field trips in an elementary classroom: Students’ learning experience and teacher-student interaction behaviors. *Computers & Education*, 103-600. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103600>.
- De Groot-Reuvecamp, M., Ros, A., van Boxtel, C., & Oort, Fr. (2017). Primary school pupils’ performances in understanding historical time, *Education*, 3-13, 45(2): 227-242.
- Efstathiou, I., Kyza, E. A. & Georgiou, Y. (2018). An inquiry based augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students’ historical reasoning in non-formal settings, *Interactive Learning Environments*, 26(1), 22-41, DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1276076>.
- Harnett P. (1993), Identifying Progression in Children's Understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history, *Cambridge Journal of Education*, 23:2: 137-154.
- Haydn, T., & Ribbens, K. (2017). Social Media, New Technologies and History Education. In M. Carretero et al (Eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp 735–753). UK: Palgrave Macmillan.
- Higgins, N., Dewhurst, E., & Watkins, L. (2012). Field trips as short-term experiential learning activities in legal education. *The Law Teacher*, 46(2), 165-178.
- Larsen, C., Walsh, C., Almond, N., & Myers, C. (2017). The “real value” of field trips in the early weeks of higher education: the student perspective. *Educational Studies*, 43(1), 110-121.
- Morag, O., & Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FiNE) framework. *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.599046>.
- Stewart Waters, Joshua Kenna & Darrian Bruce (2016): Apps-olutely Perfect! Apps to Support Common Core in the History/Social Studies Classroom, *The Social Studies*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2016.1149046>

**ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΙ-ΚΗΣ
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
(Η ΜΑΧΗ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ, 1949)**

Ηλίας Θεολόγος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ευστάθιος Τσιομπάνος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Ζουμπουρτικούδη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας ιστορικού θέματος, η οποία βασίστηκε, στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη Διδακτική της Ιστορίας, όπως αυτές ορίζονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου αυτού, από κοινού με την χρήση Τ.Π.Ε. και ειδικότερα της Εικονικής Πραγματικότητας. Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα πρόταση είναι τα γεγονότα του Ελληνικού Εμφυλίου και πιο συγκεκριμένα τα όσα εξελίχθηκαν στην περιοχή της Φλώρινας, με την ομώνυμη μάχη. Βάση των παραπάνω, σχεδιάστηκε μια εναλλακτική προσέγγιση της διεξαγωγής του μαθήματος, ώστε η Εικονική Πραγματικότητα και ομαδοσυνεργατική εργασία, να έχουν ως κύριο σκοπό την βιομαθητική κατανόηση της μάχης της Φλώρινας και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης των παιδιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διδακτική Ιστορίας

Στη σημερινή εποχή της τεχνολογικής επανάστασης και της απίστευτα εύκολης πρόσβασης σε πληροφορίες, το σχολείο καλείται, να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Κάτι τέτοιο όμως δεν είναι εύκολο, να συντελεστεί από τη στιγμή που ο διαχρονικά παραδοσιακός και άκαμπος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών δεν αφήνει πολλά τέτοια περιθώρια στον εκπαιδευτικό.

Η διδακτέα ύλη, οι διδακτικές ώρες, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι αλλάζουν με το πέρασμα των χρόνων ακολουθώντας τη διαδικασία με την οποία συγκροτήθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση, που αποκτά ανά περιόδους το μάθημα της ιστορίας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αβδελά, 1998: 16). Στη Δυτική Ευρώπη ξεκίνησαν να εμφανίζονται νέες διδακτικές αντιλήψεις περίπου το 1970. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις εμφανίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα αργοπορημένα, καθώς μόλις τα τελευταία χρόνια έγινε η προσπάθεια δημιουργίας ενός εκσυγχρονισμένου πλαισίου για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μαυροσκούφης, 2006: 19). Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Έτσι, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2018: 3) «χωρίς να παραβλέπει τη γνώση περιεχομένου, εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια επιλογής, προσαρμογής και αναμόρφωσης ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προκρίνει ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των μαθητών και των μαθητριών».

Σε καμία περίπτωση δεν είναι εφικτό μάθημα της Ιστορίας να απομακρυνθεί εντελώς από τη μετωπική αφήγηση και την αποστήθιση, παρά μόνο όταν αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι οποίες μεταξύ άλλων επιβάλλουν και τη χρήση Τ.Π.Ε.. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η χρήση νέου λογισμικού, όπως είναι το “Google Expeditions”, το οποίο και παρουσιάζεται

πιο αναλυτικά στη συνέχεια της εργασίας, στα πλαίσια ενός υποθετικού διδακτικού σεναρίου. Πρόκειται για τεχνολογικά μέσα που «εμπλέκουν ενεργητικά το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης περιορίζοντας σημαντικά αποκλεισμούς από την εκπαιδευτική διαδικασία και περιθωριοποιήσεις, που οφείλονται σε ποικίλες παραμέτρους» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2018: 12 – 13).

Με βάση τα παραπάνω, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε το παρόν διδακτικό σενάριο, στο οποίο κεντρική θέση κατέχει το προαναφερθέν λογισμικό. Έτσι λοιπόν, με τη βοήθεια της Εικονικής Πραγματικότητας, οι μαθητές μεταφέρονται στο πεδίο, όπου διεξήχθη η Μάχη της Φλώρινας στις 12 Φεβρουαρίου 1949, καλλιεργώντας μεταξύ άλλων την ιστορική τους ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται ακόμα περισσότερο με τις Νέες Τεχνολογίες.

Ενσυναίσθηση

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, καθώς και η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του (Κιρκιγιάννη, 2015: 1). Για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση, δεν είναι απαραίτητη η προφορική επικοινωνία, καθώς ο συνδυασμός διαφορετικών μέσων μπορεί να οδηγήσει προς αυτή.

Στη συγκεκριμένη εργασία, η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης τίθεται ως διδακτικός στόχος και επιτυγχάνεται, μέσω του συνδυασμού πρωτογενών ιστορικών πηγών με την Εικονική Πραγματικότητα. Ειδικότερα, οι μαθητές πρώτα θα έρθουν σε επαφή με το πεδίο της μάχης μέσω του “Google Expeditions”, θα ασκηθούν πάνω σε αυτό, θα εξοικειωθούν με τον χώρο και τέλος η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θα ολοκληρωθεί με την άσκηση των μαθητών πάνω σε αποσπάσματα εφημερίδων εκείνης της εποχής, τα οποία εκφράζουν τα γεγονότα μέσα από την οπτική και των δύο αντιμαχόμενων πλευρών.

Εικονική Πραγματικότητα και “Google Expeditions”

Η «Εικονική Πραγματικότητα» (Virtual Reality) αποτελεί μια σπουδαία θεματική στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς «βυθίζει» τους εκπαιδευόμενους στη μάθησή τους περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο διαθέσιμο μέσο (Gadelha, 2018). Τοποθετεί τον χρήστη σε μια εμπειρία, όπου μπορεί να αλληλεπιδρά με τρισδιάστατους κόσμους, θέτοντας παράλληλα σε εφαρμογή ποικίλες αισθήσεις, όπως η όραση, η ακοή, η αφή, ακόμη και η οσμή (Bardi, 2019). Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές επισκέπτονται εικονικά ιστορικές τοποθεσίες του παρελθόντος, παρατηρώντας τη δομή και τα χαρακτηριστικά τους (Schweizer, 2014, as cited in Yildirim et al., 2018). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η Εικονική Πραγματικότητα παρουσιάζει μια πραγματική αντίληψη για το ιστορικό παρελθόν.

Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται το “Google Expeditions”, μια εκπαιδευτική εφαρμογή, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, να εξερευνήσουν τον κόσμο μέσω περιηγήσεων εικονικής (VR), αλλά και επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality). Πιο συγκεκριμένα, οι χρήστες αξιοποιούν συσκευές κινητών τηλεφώνων είτε για να βιώσουν μια εικονική εμπειρία σε ένα μουσείο ή μια γκαλερί τέχνης, είτε για να προβάλουν τρισδιάστατα αντικείμενα εντός της σχολικής τάξης και να τα παρατηρήσουν, σαν να ήταν φυσικά. Ακόμη, η κατασκευή και η δημοσίευση εικονικών περιηγήσεων γίνεται εύκολα μέσω του “Tour Creator” της Google και επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, να συντονίζει και να ελέγχει άμεσα τη συνολική πορεία της διδασκαλίας με τη χρήση μιας κινητής συσκευής.

Ιστορική Θεματική της διδασκαλίας

Βασική θεματική της διδασκαλίας μας αποτέλεσαν τα γεγονότα του Εμφυλίου και ιδιαίτερα αυτά, που διαδραματίστηκαν στην περιοχή της Φλώρινας. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη μάχη της Φλώρινας, η οποία ήταν αποτέλεσμα του κλίματος, που διαμορφώθηκε μετά τα γεγονότα στον Γράμμο και στο Βίτσι τον Σεπτέμβριο του 1948 αλλά και αυτά, που ακολούθησαν με τα γεγονότα στην Καρδίτσα και το Καρπενήσι τον Δεκέμβριο του 1948 και τον Ιανουάριο του 1949 αντίστοιχα (Gerolymatos, 2018: 336 – 338).

Η επιχείρηση τις επίθεσης του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδος (ΔΣΕ) στη Φλώρινα, ήταν σχεδιασμένη από τον Ζαχαριάδη (η πρώτη καθαρά σχεδιασμένη μετά την αποπομπή του Μ. Βαφειάδη). Η επίθεση εκδηλώθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 1949 και τελικό σκοπό είχε την κατάληψη της Θεσσαλονίκης και τελικά, της Βόρειας Ελλάδας. Της επίθεσης προηγήθηκε το μπαράζ βολών του πυροβολικού των ανταρτών εναντίον των αμυνομένων. Με την προέλαση που ακολούθησε των βολών, μέρος των δυνάμεων του ΔΣΕ επιτέθηκαν από την νότια πλευρά (περιοχή Αγίου Γεωργίου), ενώ άλλες κατέλαβαν λόφους περιμετρικά της πόλης. Μετά την παραπάνω σταθεροποίηση, οι αμυνόμενοι ανέμεναν την έλευση ενισχύσεων, οι όποιες λόγω των καιρικών συνθηκών καθυστέρησαν, με την αεροπορική κάλυψη (που ο Ε.Σ. είχε άμεση πρόσβαση) να είναι η μόνη τους ελπίδα. Οι βολές της αεροπορίας με ρουκέτες και βόμβες ναπάλμ είχαν καταλυτική επίδραση στην έκβαση της μάχης με την προέλαση του ΔΣΕ όχι μόνο να αναχαιτίζεται, αλλά και τους τρέπει σε υποχώρηση. Τέλος, με την άφιξη των ενισχύσεων για τον Ε.Σ. οι άντρες του ΔΣΕ απωθήθηκαν εντελώς από τη Φλώρινα, αλλά και τα γύρω βουνά.

Κλείνοντας, άξιες αναφοράς είναι οι απόψεις των Ζαχαριάδη και του Αμερικάνου στρατηγού Βαν Φλιτ. Η μεν πρώτη αναφέρει, ότι η μάχη χάθηκε εξαιτίας της ανεπάρκειας ικανής πολεμικής εκπαίδευσης και της απουσίας ηγεσίας (Ριζοσπαστης, 1996: 207-217), ενώ η δεύτερη, ότι «Η ήττα των δυνάμεων των ανταρτών στη Φλώρινα ήταν η πρώτη επιτυχής επιχείρηση εναντίων επιθέσεων σε μεγάλα χωρία. Θεωρώ την επιχείρηση εξαιρετικά επιτυχημένη» (Gerolymatos, 2018: 336 – 338).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Βασικός Σκοπός και Επιδιωκόμενοι Στόχοι

Η διδασκαλία μας έχει ως βασικό σκοπό οι μαθητές να αντιληφθούν το ιστορικού πλαισίου της μάχης της Φλώρινας πριν και μετά από αυτή. Επιπλέον, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση μέσω της χρήσης πρωτογενών ιστορικών πηγών. Ακόμα, βασικό στοιχείο είναι η κριτική αποτίμηση της μάχης της Φλώρινας και τέλος, η βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, μέσα από ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας.

Τάξη Διεξαγωγής

Η συγκεκριμένη διδασκαλία προτείνεται, να πραγματοποιηθεί σε μαθητές της Στ΄ Δημοτικού σε σχολεία της Φλώρινας στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας (τοπική Ιστορία).

Διδακτική Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός μας προσδοκά σε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, στην οποία η διαδικασία μάθησης είναι στην ουσία μια διερεύνηση και το φυσικό επακόλουθο μια ανακάλυψη (Borich, 2004), καθώς οι μαθητές ήρθαν σε άμεση επαφή με το γνωστικό αντικείμενο μέσω πηγών και πληροφοριακού υλικού (περιγραφές “Google Expeditions”). Η επιλογή της μεθοδολογίας αυτής έγινε, επειδή τα

διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης παρέχουν πολυάριθμα οφέλη στους μαθητές, αποτελούν ταυτόχρονα και τα πλέον κατάλληλα «για την ανάπτυξη του επιστημονικά εγγράμματος πολίτη στον 21ο αιώνα» (Δημητριάδου, 2016: 228).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ελεύθερης συζήτησης καθ’ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αποτελεί μια από τις καλύτερες δυνατότητες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και καλλιέργειας της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα οδηγεί τους μαθητές σε μεγαλύτερη δραστηριοποίηση και εντονότερη εμπλοκή με τη διδακτική διαδικασία (Καψάλης & Νημά, 2012: 145 - 146).

Όσον αφορά τη μορφή εργασίας των μαθητών επιλέξαμε, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποία «υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας, 2000: 16). Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η διαίρεση των μαθητών σε μικρο-ομάδες, αλλά ιδιαίτερη σημασία έχει «η μεταξύ τους συνεργασία και η προσήλωσή τους στη διεκπεραίωση ενός συγκεκριμένου έργου» (Δημητριάδου, 2016: 222).

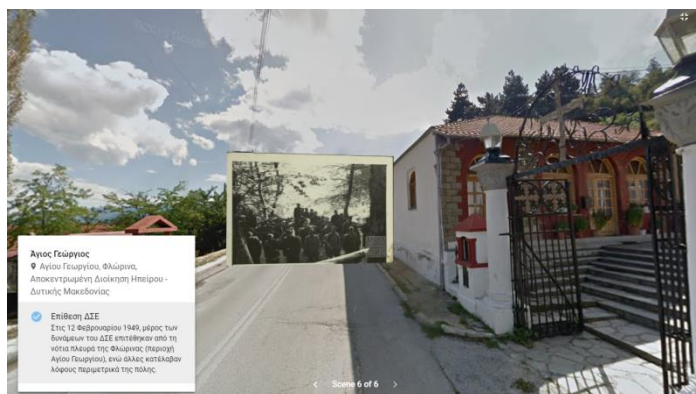
Διδακτική διαδικασία

Η διδασκαλία μας θα διαρκέσει τρεις διδακτικές ώρες (η κάθε διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε 45 λεπτά). Πριν, όμως, από την έναρξη της ώρας ασχοληθήκαμε με τη διάταξη των θρανίων. Η διάταξη των θρανίων, λοιπόν, που επιλέχθηκε ήταν τα ομαδικά τραπέζια, καθώς ενισχύουν τις εσωτερικές επαφές της ομάδας και αυτή η διάταξη ανταποκρίνεται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που έχουμε επιλέξει. Έτσι, θα σχηματίσουμε δυο ομαδικά τραπέζια, όσες και οι ομάδες των μαθητών.

Στη συνέχεια, η διδακτική διαδικασία εξελίχθηκε με βάση τις τέσσερις φάσεις που είχαμε σχεδιάσει. Πιο συγκεκριμένα:

Κατά την **πρώτη φάση** θα ξεκινήσουμε με αναφορά στη 16η Μεραρχία, που ήταν εγκατεστημένη στην Φλώρινα, με σκοπό την αντιμετώπιση του ΔΣΕ. Στη συνέχεια, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα γεγονότα της συνθήκης της Βάρκιζας και όσα σημαντικά ακολούθησαν μέχρι και τα γεγονότα στη Φλώρινα (Γράμμος – Βίτσι Αυγ. – Σεπτ. 1948, Καρδίτσα Δεκ. 1948 και Καρπενησίου Ιαν. 1949).

Στη **δεύτερη φάση**, κατά την οποία οι μαθητές θα κληθούν, να μελετήσουν αποσπάσματα εφημερίδων της εποχής (Εστία & Ριζοσπάστης), που θα τους μεταφέρουν στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής, παρουσιάζοντας τη νέα γνώση. Αφού θα σχολιάσουμε τα αποσπάσματα, οι ομάδες θα παρακολουθήσουν μέσω της εφαρμογής “Google Expeditions” τις περιοχές ενδιαφέροντος της Μάχης αλλά και της καλλιέργειας της ιστορικής μνήμης, όπως παρουσιάζεται σήμερα από τα μνημεία της πόλης. Με το τέλος της εικονικής περιήγησης και τη μελέτη της νέας γνώσης, θα γίνει συζήτηση, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία, να εκφράσουν τις απορίες τους.



Εικόνα 1. Απόσπασμα από την εικονική περιήγηση στην πόλη της Φλώρινας

Στην **τρίτη φάση** της διδασκαλίας, δηλαδή της επεξεργασίας της νέας γνώσης, οι μαθητές, θα χωριστούν σε δύο ομάδες, όπου η μία θα μελετήσει την εφημερίδα «Εστία» (κυβερνητικής χροιάς) και η δεύτερη την εφημερίδα «Ριζοσπάστης» (επαναστατικής χροιάς).

Στη **τέταρτη και τελευταία φάση**, οι μαθητές, αφού μελετήσουν τις εφημερίδες ως άλλοι δημοσιογράφοι της εποχής και χωρισμένοι σε δυο ομάδες, θα γράψουν ένα ομαδικό άρθρο (η μία ομάδα για τον Ριζοσπάστη και η άλλη για την Εστία), το οποίο θα εκδοθεί στην εφημερίδα, που διάβασαν για τον απόηχο της μάχης της Φλώρινας δίνοντας τον χρωματισμό της εκάστοτε πλευράς, όπως απαιτεί η ιδεολογία της εφημερίδας τους.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται σαφές, ότι η διδασκαλία μας βασίστηκε στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που ορίζει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, το οποίο, όμως, δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί συστηματικά. Αυτή ήταν και η βασική ανησυχία μας κατά τη διάρκεια του διδακτικού σχεδιασμού, αφού, παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία για την θετική επίδραση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας στους μαθητές, δεν μπορούσαμε να είμαστε απόλυτα βέβαιοι για την ομαλή διεξαγωγή και επιτυχία του εγχειρήματός μας. Ευτυχώς, οι ανησυχίες μας διαψεύστηκαν και η διδασκαλία είχε τόσο θετικά αποτελέσματα, που μας οδήγησαν στη συγκεκριμένη εργασία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα της Ιστορίας «βαρετό και ηλίθιο» (Κασίδου, 2008). Ωστόσο, όπως αναδεικνύει και η δική μας διδασκαλία, η μελέτη διαφορετικού τύπου πηγών και η αξιοποίηση βιωματικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, όπως η Ενσυναίσθηση και η Εικονική Πραγματικότητα, καθιστούν το μάθημα της Ιστορίας μια ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Ελπίζουμε η συγκεκριμένη διδασκαλία να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των αντικειμένων και των βαθμίδων, καθώς η παραδοσιακή διδασκαλία έχει παρέλθει και πλέον η εκπαίδευση έχει ανάγκη από καινοτόμες και δημιουργικές ιδέες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bardi, J. (2019, March 26). What is Virtual Reality? [Definition and Examples]. Retrieved from <https://www.marxentlabs.com/what-is-virtual-reality/>

- Borich, G.D. (2004). *Effective Teaching Methods*. 5th ed., Upper Saddle River: Pearson.
- Bring your lessons to life with Expeditions. Retrieved February 10, 2020, from https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/?modal_active=none
- Gadelha, R. (2018). Revolutionizing Education: The promise of virtual reality. *Childhood Education*, 94(1), 40-43.
- Gerolimatos, A. (2018). Εμφύλιος Ελλάδα 1943 – 1949 Ένας διεθνής πόλεμος. Αθήνα: Διοπτρα.
- Schweizer, H. (2014). Smart glasses: Technology and applications. Ubiquitous computing seminar FS2014: Student Report.
- Yildirim, G, Elban, M., & Yildirim, S. (2018). Analysis of Use of Virtual Reality Technologies in History Education: A Case Study. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 62-69.
- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαριάδης, Ν. (1949). Τεύχος 4: Απρίλης 1949. Αφιέρωμα στα 50 χρόνια του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδος. Δημοκρατικός Στρατός. Φωτογραφική αναπαραγωγή από τα πρωτότυπα τεύχη του περιοδικού «Δημοκρατικός Στρατός». Τόμος Β' Γενάρης – Σεπτεμβρίου 1949. Αθήνα: Ριζοσπάστης.
- Κασίδου, Σ. (2008). «Η ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 511 – 547.
- Καψάλης, Α., Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κιρκιγιάννη, Φ (2015). *Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018). Ανακτήθηκε Ιανουάριος 11, 2020 από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf

**ΤΟ «ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΟ ΕΤΟΣ-ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ» ΣΤΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ
"POST-SECONDARY YEAR -APPRENTICESHIP CLASS" IN
VOCATIONAL HIGH SCHOOLS, A GOOD PRACTICE EXAMPLE**

Μαρία Τσελεπίδου, Καθηγήτρια Πληροφορικής, Διευθύντρια ΕΠΑ.Λ Κάτω
Νευροκοπίου, 6944250253, tselepidou@yahoo.com

Maria Tselepidou, Information Technology Teacher, Director of EPA.L Kato
Nevrokopiou, 6944250253, tselepidou@yahoo.com

Abstract

One of the main goals of the Member States of the European Union (EU) is to upgrade and support Vocational Education and Training (VET) and provide quality and effective Apprenticeship programs in all EU Member States. The "Post-secondary year – Apprenticeship class, implemented since 2017 in Vocational High Schools (EPALs) became an example of "good practice" of the European Social Fund (ESF) for the "Dissemination of apprenticeship programs throughout the country as a path to excellence". This thesis explores the way of implementing and operating the "Apprenticeship class" at EPALs and identifies the strengths and weaknesses of its implementation so far through a qualitative research on teachers working at EPALs and participated in it.

Keywords: Apprenticeship, Vocational Education, Vocational High School, EPAL, dual education system

Περίληψη

Αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) η αναβάθμιση και στήριξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και η παροχή ποιοτικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων Μαθητείας σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ. Το «Μεταλυκειακό έτος–Τάξη μαθητείας» που υλοποιείται από το 2017 στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) αποτέλεσε παράδειγμα «καλής πρακτικής» του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) για τη «Διάδοση των προγραμμάτων μαθητείας σε όλη τη χώρα σαν πορεία προς την αριστεία». Στην εργασία αυτή γίνεται παρουσίαση της «Τάξης Μαθητείας» στα ΕΠΑ.Λ. ενώ παράλληλα διερευνώνται τα δυνατά και αδύνατα σημεία από την εφαρμογή μέσω ποιοτικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ. που συμμετείχαν σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επαγγελματικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ., δυικό εκπαιδευτικό σύστημα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η παροχή ποιοτικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων Μαθητείας σε όλη την ΕΕ μπορεί να οδηγήσει στην ανάκαμψη της ευρωπαϊκής οικονομίας με την μεγαλύτερη απορρόφηση καταρτισμένων νέων εργαζομένων στην αγορά εργασίας και κατ’ επέκταση με την καταπολέμηση της νεανικής ανεργίας στα κράτη μέλη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Σύμφωνα με τις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017) και τις εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2018) τα προγράμματα Μαθητείας μπορούν να αποτελέσουν αξιόλογη επένδυση τόσο για τους εργοδότες όσο και για τους μαθητευόμενους, να διευκολύνουν τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία με την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς και να στηρίξουν την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη.

Βασικά χαρακτηριστικά της Μαθητείας είναι: η ένταξή της στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εναλλαγή εκπαίδευσης και κατάρτισης από το χώρο εργασίας στο φορέα εκπαίδευσης, η απόκτηση αναγνωρισμένου πτυχίου με την ολοκλήρωση του προγράμματος, η ύπαρξη σύμβασης μεταξύ μαθητευόμενου και επιχείρησης- φορέα εκπαίδευσης, η ασφαλιστική κάλυψη, η αμοιβή και η προϋπηρεσία (CEDEFOP, 2014a, Κάρουλας, 2017)

Στα πλαίσια της εναρμόνισης με την στρατηγική αυτή της ΕΕ και της ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης η Μαθητεία στην Ελλάδα υλοποιείται προαιρετικά από τους μαθητευόμενους σε επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) Μαθητείας του ΟΑΕΔ, στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και από το 2015 σαν «Μεταλυκειακό έτος –Τάξη μαθητείας» στα ΕΠΑ.Λ μόνο για απόφοιτους ΕΠΑ.Λ.

Παρά τις διαφορές στην οργάνωση και υλοποίηση και τα τρία προγράμματα Μαθητείας στην Ελλάδα διέπονται από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο ενώ η συνολική τους αξιολόγηση αναμένεται να γίνει το 2020-2021 (CEDEFOP, 2018).

Στην ετήσια έκθεση του 2019 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τα Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία το πρόγραμμα «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ» χαρακτηρίζεται «παράδειγμα καλής πρακτικής του ΕΚΤ για τη «Διάδοση των προγραμμάτων μαθητείας σε όλη τη χώρα σαν πορεία προς την αριστεία» τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο». (Ανακτήθηκε από www.especial.gr)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μαθητεία (Apprenticeship) χαρακτηρίζεται το δυϊκό εκπαιδευτικό σύστημα (Dual Vocational Education and Training System, VET), στο οποίο έχουμε εκπαίδευση στο σχολείο και κατάρτιση στο χώρο εργασίας (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008), με δυνατότητα ασφάλισης και αμοιβής του μαθητευομένου (UNESCO-UNEVOC, TVET ipedia, Cedefop, 2013),).

Η Μαθητεία εφαρμόζεται στην Ευρώπη σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία, η Ελβετία, η Ολλανδία, η Ιταλία, το Βέλγιο και η Αυστρία αλλά και σε χώρες εκτός Ευρώπης όπως η Ρωσία και οι Η.Π.Α. (Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl&Zimmermann, 2012; Θεοδώρου, 2017; Πουλάκος& Μανουσαρίδης, 2018). Οι χώρες στις οποίες εφαρμόζεται με μεγάλη επιτυχία και

αποδοχή από τους μαθητευόμενους και τους εργοδότες είναι η Γερμανία και η Αυστρία (Πουλάκος&Μανουσαρίδης, 2018).

Στόχος και κοινωνικός ρόλος της Μαθητείας

Η Μαθητεία εκτός από την κατάρτιση και εκπαίδευση επιτελεί και κοινωνικό ρόλο (Eichhorstetal., 2012; Κόκκορα, 2017; Πουλάκος &Μανουσαρίδης, 2018), δίνοντας διέξοδο στους μαθητές πέρα από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μειώνοντας την ανεργία, παρέχοντας ασφάλιση-προϋπηρεσία στους μαθητευόμενους, επαγγελματική καθοδήγηση υποστηριζόμενη από το σχολείο, συμμετοχή του μαθητευομένου στην τοπική αγορά και κοινωνία και η διασύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Σημαντική είναι επίσης η κοινωνική προσφορά των επιχειρήσεων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα με την προσφορά θέσεων εργασίας. Σε έρευνες δε που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες που υλοποιούν προγράμματα Μαθητείας αναφέρονται πολλά οφέλη και για τις επιχειρήσεις που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ενδεικτικά αναφέρονται οικονομικά οφέλη στο 96 % των επιχειρήσεων στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο 89 % των επιχειρήσεων στη Γερμανία και στα δύο τρίτα των επιχειρήσεων στην Ελβετία που προσφέρουν θέσεις Μαθητείας (StartApp, 2016; Πουλάκος&Μανουσαρίδης, 2018).

Ο θεσμός της Μαθητείας στην Ελλάδα

Το σύστημα της Μαθητείας εφαρμόζεται στην Ελλάδα από το 1952 μέσα από τη θέσπιση του προγράμματος τεχνικής εκπαίδευσης μαθητευομένων (Βασιλικό Διάταγμα, 1952), υπό την εποπτεία του Τεχνικού Τμήματος Εκπαιδεύσεως Μαθητευομένων του Υπουργείου Εργασίας και του Συμβουλίου Τεχνικής Εκπαιδεύσεως Μαθητευομένων (Κουταλίδη, Μαυρικάκης, & Συρίγος, 2018). Από το 1969, η αρμοδιότητα για τη Μαθητεία εκχωρήθηκε στον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) (Ν.Δ. 212 ΦΕΚ 112/τΑ'/14-6-1969, αρθρ.2) αργότερα με το Νόμο 1566/1985 οι σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ εντάχθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ν.1566/1985, ΦΕΚ 167/τΑ'/30-09-1985, αρθρ.9 παρ.11) (Κουταλίδη (α), 2018).

Ο θεσμός της Μαθητείας εισάγεται στα ΕΠΑ.Λ. για πρώτη φορά στο ν.4186/2013 (ΦΕΚ 193/Β/17-9-2013), για την «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» στο άρθρο 7 με τίτλο «Διάρθρωση Σπουδών Επαγγελματικού Λυκείου και Τάξεις Μαθητείας» όπου διαμορφώνονται δύο κύκλοι σπουδών επαγγελματικής τυπικής εκπαίδευσης: ο «Δευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών» και ο «Μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών» ή «Τάξη Μαθητείας» και παράλληλα καθορίζονται τα προγράμματα σπουδών των ΕΠΑ.Λ. και της Μαθητείας (Παϊδούση, 2014). Με τον ν.4386/2016 και την ΚΥΑ υπ' αριθ. 26385/Β/ΦΕΚ 491/20-2-17 και με την με αριθ. Φ7/158947/ΓΓ4 (ΦΕΚ/Β/3459/23-10-2019) ΚΥΑ (άρθρο 2) καθορίζονται η λειτουργία, η διάρκεια και το πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να εναρμονίζεται με τις κατευθύνσεις του ECVET (CEDEFOP, 2014e).

Παρά τις διαφορές τους στην οργάνωση και λειτουργία τους τα συστήματα Μαθητείας στην Ελλάδα στον ΟΑΕΔ, το ΔΙΕΚ και τα ΕΠΑ.Λ. διέπονται όλα από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο, και διεξάγονται σύμφωνα με το «Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας» (ν.4186/2013, ν.4336/2015 και ν.4386/2016).

Η «Τάξη Μαθητείας» στα ΕΠΑ.Λ.

Η «Τάξη Μαθητείας» στα ΕΠΑ.Λ. υλοποιείται σύμφωνα με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 17.12.2014 με την εκτελεστική απόφαση C(2014) 10128final στους εξής άξονες προτεραιότητας (Α.Π.): επτά (7) «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και βελτίωση της συνάφειας της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας», οκτώ (8) «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της δια βίου μάθησης - σύνδεση με την αγορά εργασίας στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας» και εννέα (9) «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της δια βίου μάθησης - σύνδεση με την αγορά εργασίας στην περιφέρεια Νότιου Αιγαίου». Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» αποτελεί ένα από τα επτά Τομεακά Εθνικά Επιχειρησιακά Προγράμματα της Προγραμματικής Περιόδου 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση του ΕΚΤ και της Πρωτοβουλίας για την Απασχόληση των Νέων (ΠΑΝ).

Το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας διαρκεί εννέα μήνες. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για κάθε ειδικότητα καταρτίζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και πληροί τις προδιαγραφές του εγκεκριμένου Πλαισίου Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών (υπ' αριθμ. 26385 Υ.Α., ΦΕΚ491/Β/2017 και υπ' αριθμ. 26412 Υ.Α., ΦΕΚ490/Β/2017), και τα κριτήρια που απαιτούνται σύμφωνα με την Κοινή Υ.Α. 110998/8-5-2006 (ΦΕΚ 566/Β'/2006) για αντίστοιχα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π (Ζωγόπουλος&Γκολώνης, 2017; Κόκκορα, 2017).

Κατά τη διάρκεια του «Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας» σύμφωνα με την Υ.Α με αριθμ.7/179513/Δ4/26-10-2016 (Β' 3529), «Οργάνωση και λειτουργία τμημάτων «Μεταλυκειακού έτους- Τάξης Μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ.» υλοποιούνται: 1. «Εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας» συνολικής διάρκειας διακοσίων τριών (203) ωρών. 2. «Εκπαίδευση στο χώρο εργασίας» συνολικής διάρκειας είκοσι οκτώ (28) ωρών εβδομαδιαίως. Οι μαθητευόμενοι αμείβονται και ασφαλίζονται κατά την «Εκπαίδευση στο χώρο εργασίας» για 4 ημέρες την εβδομάδα.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος διενεργούνται εξετάσεις πιστοποίησης. Στους επιτυχόντες/ούσες χορηγείται Πτυχίο αντίστοιχης ειδικότητας ΕΕΚ επιπέδου 5 ορίζεται από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και εκδίδεται από τον ΕΟΠΠΕΠ σύμφωνα με το ΦΕΚ 21887/Β'/04.06.2018 (Κουταλίδη, Νέλλα & Φαραντού, 2018).

Από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος στα ΕΠΑ.Λ. το 2015 έχουν ολοκληρωθεί μέχρι σήμερα τρεις φάσεις υλοποίησης της Μαθητείας. Η πρώτη φάση υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017, η δεύτερη φάση το σχολικό έτος 2017-2018, η τρίτη φάση το σχολικό έτος 2018-2019 και το 2019-2020 ξεκίνησε η τέταρτη φάση υλοποίησης. Από την αποτίμηση των ολοκληρωμένων φάσεων από το ΙΕΠ παρατηρούμε ότι υπάρχει αύξηση του αριθμού των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ, των φορέων εργασίας (δημόσιων και ιδιωτικών) και των μαθητευομένων που συμμετέχουν σε κάθε φάση.

Απόψεις εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ.

Για την διερεύνηση του ρόλου της Μαθητείας και της αποτελεσματικότητας της υλοποίησής της στα ΕΠΑ.Λ υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε καθηγητές ΕΠΑ.Λ. Χρησιμοποιήθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) και τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους ερωτήσεις ανοικτού τύπου-γνώμης (open questions-opinion questions) που

δίνουν την ευχέρεια στον ερωτώμενο να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του και στον ερευνητή μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσει καλύτερα την στάση και τις απόψεις των ερωτώμενων όπως προκύπτουν από την εμπειρία τους στο υπό διερεύνηση θέμα και να τον κατευθύνει στις πληροφορίες που θέλει να εκμαιεύσει για την ερευνά του (Ισαρη&Πούρκος, 2015).

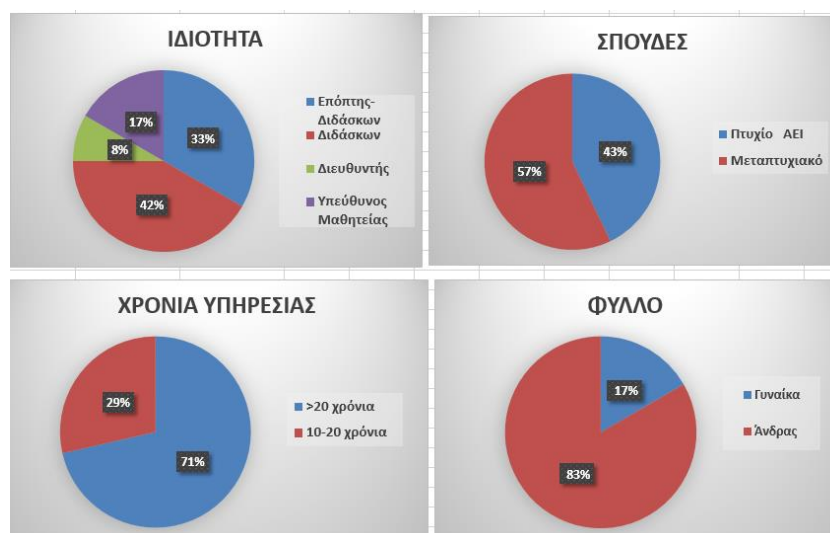
Ο πληθυσμός-στόχος (population-target) της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ. και συμμετέχουν στη Μαθητεία με την ιδιότητα του διδάσκοντα ή του επόπτη του προγράμματος ή του υπεύθυνου στη Μαθητεία.

Το δείγμα (sample) που επιλέχτηκε από τον πληθυσμό για τους σκοπούς/στόχους της έρευνας αποτελείται από επτά (7) εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) διαφορετικών ειδικοτήτων, που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ. στο οποίο υλοποιείται το Μεταλυκειακό έτος –τάξη της Μαθητείας (βλέπε πίνακα 1).

Πίνακας 1 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Κωδικός	Ιδιότητα
E1	Υπεύθυνος Μαθητείας / Επόπτης
E2	Διδάσκων/ Επόπτης
E3	Διδάσκων/ Επόπτης
E4	Διδάσκων
E5	Διδάσκων/ Επόπτης
E6	Διευθυντής/ Υπεύθυνος Μαθητείας
E7	Διδάσκων

Όσον αφορά το φύλλο συμμετείχαν: μία (1) γυναίκα και έξι (6) άνδρες. Όσον αφορά την προϋπηρεσία: οι δύο (2) με 10-20 χρόνια υπηρεσίας (29%) και οι πέντε (5) με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας (71%). Όσον αφορά τις σπουδές: όλοι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, τέσσερεις (4) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (57%), ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος δύο πτυχίων ΑΕΙ και ένας είναι υποψήφιος Διδάκτωρ (βλέπε διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Δημογραφικά στοιχεία –Ιδιότητα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τον θεσμό της Μαθητείας στα ΕΠΑΛ και την αποτίμηση από την μέχρι τώρα υλοποίησή της.

Για το θεσμό της Μαθητείας, στο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε κατά την συνέντευξη: «Ποια είναι κατά την άποψη σας τα συγκριτικά πλεονεκτήματα που αποκτά ένας μαθητής που ολοκληρώνει το πρόγραμμα Μαθητείας σε σχέση με τους αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ. και των ΓΕ.Λ.», οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι μια ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας ενώ παράλληλα δίνει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές όπως: η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στον εργασιακό χώρο, η απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5, η απόκτηση εμπειρίας της εργασίας σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, η επαγγελματική προϋπηρεσία, η επαγγελματική εμπειρία στο αντικείμενο της δουλειάς του και τα ένσημα τεχνίτη.

Στο ερευνητικό ερώτημα: «Η Μαθητεία θεωρείται ότι είναι καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν ότι είναι καινοτόμο για τα ΕΠΑ.Λ. παρ’ ότι ο θεσμός της Μαθητείας προϋπήρχε στον ΟΑΕΔ.

Για την υλοποίηση στο ερευνητικό ερώτημα: «Πόσο επιτυχημένη και αποτελεσματική πιστεύετε πως ήταν η εφαρμογή του προγράμματος Μαθητείας για τους μαθητές» οι περισσότεροι καθηγητές απάντησαν ότι θεωρούν πολύ πετυχημένο και αποτελεσματικό το πρόγραμμα για τους μαθητευόμενους όσον αφορά τις δεξιότητες, την προϋπηρεσία κλπ. που αποκτούν και το γεγονός ότι τους γίνεται πρόταση να παραμείνουν στην εργασία και μετά το τέλος του προγράμματος.

Όσον αφορά την υλοποίηση εντοπίζονται προβλήματα οργάνωσης και συνεργασίας με επαγγελματικούς φορείς και στην οργάνωση και επικοινωνία μεταξύ σχολικής μονάδας και Υ.ΠΑΙ.Θ, καθώς η συχνή αλλαγή των αποφάσεων του δημιουργεί ασταθές περιβάλλον και αβεβαιότητα τόσο στους μαθητές όσο και στους εργοδότες.

Όσον αφορά τις παρεχόμενες θέσεις εργασίας παρατηρούμε ότι η ενημέρωση των επαγγελματικών φορέων για τη Μαθητεία είναι ελλιπής και οι περισσότερες θέσεις εργασίας βρίσκονται από τους εκπαιδευτικούς, τους Επόπτες και τους Υπεύθυνους της Μαθητείας με βάση τις προσωπικές τους γνωριμίες, οι δε δημόσιοι φορείς μοιράζουν τις θέσεις μεταξύ ΟΑΕΔ και ΕΠΑ.Λ. και έτσι δεν επαρκούν.

Στο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η άποψη σας για τη συνέχιση των προγραμμάτων Μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. και μετά την λήξη του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού-Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ 2010-2020» όλοι απάντησαν ότι πρέπει οπωσδήποτε να συνεχιστεί ειδικά για τα ΕΠΑ.Λ. γιατί όπως επισήμανε ένας εκπαιδευτικός «ολοκληρώνει την επαγγελματική κατεύθυνση που έχουν τα ΕΠΑ.Λ.».

Συμπεράσματα-προτάσεις

Ο θεσμός στηρίζεται από τους Εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ. γιατί θεωρούν ότι είναι ένα πολύ θετικό, πετυχημένο και αποτελεσματικό πρόγραμμα για τους μαθητευόμενους, αποτελεί μια ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας ενώ παράλληλα τους δίνει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους απόφοιτους ΓΕΛ και ΕΠΑ.Λ. Οι μαθητές έρχονται συνειδητοποιημένοι για να κάνουν τη Μαθητεία και τηρούν τη σύμβαση Μαθητείας και τις περισσότερες φορές προσλαμβάνονται στο

χώρο εργασίας. Βελτιώσεις χρειάζονται στην ενημέρωση και συνεργασία με τους επαγγελματικούς φορείς και στην οργάνωση και επικοινωνία μεταξύ σχολικής μονάδας και Υ.ΠΑΙ.Θ.

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να γίνει και σε ΕΠΑ.Λ. άλλων νομών που συμμετέχουν στη Μαθητεία πανελλαδικά με διαφορετικές ειδικότητες, ώστε να διερευνηθούν και άλλοι παράμετροι που μπορούν να βελτιώσουν τον θεσμό της Μαθητείας και επιπλέον, να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας μαθητευόμενοι και εργοδότες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cedefop (2013). Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training.

Cedefop (2014). Vocational education and training in Greece. Luxembourg: Publications Office of the vocational training.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. & Zimmermann, K. (2012). A roadmap to vocational education and training systems around the world.

European Centre for the Development of Vocational Training (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms* (pp. 27-28). Office for Official Publ. of the Europ. Communities.

Ζωγόπουλος, Ε. & Γκολώνης, Χ. (2017). Το Δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑ.Λ ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση. Στο: 4^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός σελ.1-10.

Θεοδώρου, Π. (2017). Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα: στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Κόκκορα, Ε. (2017). Δια βίου μάθηση, χαρακτηριστικά του συστήματος της ΕΕΚ (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση), διαρροή, δυϊκό σύστημα-μαθητεία: στην χώρα μας και στη Γερμανία.

Κουταλίδη Σ.(α), Μαυρικάκης Ε. & Συρίγος Ε. (2018), Θεσμικό πλαίσιο, Διαδικασίες υλοποίησης «Μεταλυκειακού έτους – Τάξης Μαθητείας», ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.).

Κουταλίδη Σ.(β), Νέλλα Α. & Φαράντου Ε.Δ. (2018), «Επιμορφωτικό υλικό για τη Θ.Ε.2: Προγράμματα Σπουδών Μαθητείας», ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.).

Παϊδούση, Χ. (2014). Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. ΕΙΕΑΔ, 2.

Πουλάκος, Ν., & Μανουσαρίδης, Η. (2018). Μαθητεία και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ανάπτυξη πληροφοριακού συστήματος (MIS) για την παρακολούθηση και εποπτεία της μαθητείας στο χώρο εργασίας.

С(2014) /10128 final/ 17-12-2014 απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την έγκριση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2014-2020.

Ιστοσελίδες

European Commission. (2017). Strategic framework –Education & Training 2020. Ανακτήθηκε 9/12/2018 από

<http://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/74d2e680-8b97-4614-85c9-6b84d765bbc7/druck.at://>

StartApp (2016), Η Μαθητεία στην Ελλάδα και στην Ευρώπη Γιατί Μαθητεία; Κίνητρα σε επιχειρήσεις για την προώθηση της Μαθητείας / πρακτικής άσκησης. Οδηγός για τις επιχειρήσεις. Ανακτήθηκε 9/12/2018 από

<http://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/74d2e680-8b97-4614-85c9-6b84d765bbc7/druck.at://>

UNESCO-UNEVOC, TVETipedia. Ανακτήθηκε 9/12/2018 από

<https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=47>

Νομοθεσία

Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) «Περί εκπαιδύσεως μαθητών τεχνιτών», ΦΕΚ 157Α' 6-6-1952

Κοινή Υπουργική Απόφαση 110998, «Ορισμός επαγγελματικού περιγράμματος», ΦΕΚ 566Β' 8-5-2006

Κοινή Υπουργική Απόφαση 26385, «Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας», ΦΕΚ 491Β 20.02.2017

Κοινή Υπουργική Απόφαση 26412, «Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ», ΦΕΚ 490Β 20.02.2017

Κοινή Υπουργική Απόφαση Φ7/155762/Δ4/19-08-2018, «Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.», ΦΕΚ 4191Β 24-9-2018.

Νόμος Υπ' Αριθ 4336/2015(ΦΕΚ 94), «Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης».

Νόμος Υπ' Αριθ 4386/2016(ΦΕΚ 83), «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4.

Αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕΣΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΚΑΙ ΥΣΤΕΡΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ: ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Αλέξανδρος-Νεκτάριος Βασιλείου-Δαμβέργης, δρ. Φιλοσοφικής Σχολής
Πανεπιστημίου Κρήτης, συμβ. πανεπ. διδάσκων.

Περίληψη

Αυτή η πρόταση διδασκαλίας έχει σκοπό να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες να προσεγγίσουν διδακτικά την ιστορία της βυζαντινής Θεσσαλονίκης με χρήση των πηγών από το πρωτότυπο, συνδυασμένες με την τοπογραφία και τα μνημεία του υλικού πολιτισμού. Στη διδασκαλία θα προτείνουμε συνδέσεις με συγκεκριμένα αγιολογικά και άλλα ιστορικά κείμενα, καθώς και με

στοιχεία της μνημειακής τοπογραφίας της βυζαντινής Θεσσαλονίκης κατά την μέση και την ύστερη βυζαντινή περίοδο. Δραματοποίηση σχετικών χωρίων από σωζόμενα κείμενα και επίσκεψη στα σχετικά μνημεία θα βοηθήσει στον βιοματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας.

Εισαγωγή: η διαθεματική διδακτική προσέγγιση στο πανεπιστήμιο.

Η κρατούσα μέθοδος διδασκαλίας στα μεγάλα ακροατήρια, είναι ακόμη σήμερα η διάλεξη, εμπλουτισμένη με ερωταποκρίσεις ή κατευθυνόμενο διάλογο, ωστόσο γίνεται προσπάθεια, βελτίωσης του μαθήματος κατά τους σύγχρονους τρόπους και μέσα διδασκαλίας (Ασλανίδου 2010· Νικολοπούλου 2009· Αναστασιάδης 2000· Ράπτης & Ράπτη 2006-2007· Κυνηγός & Δημαράκη 2003· Μακράκης 2001· Γιαννακοπούλου 1994· Κόλλιας 1993), ψηφιακές εφαρμογές και προγράμματα. (Καβαλιεράτου & Ρούσου 2009· Howell & Porter 2003). Κύριος στόχος της διδακτικής προσέγγισης είναι η διδασκαλία της βυζαντινής ιστορίας από τις πηγές, εμπλουτίζοντάς την με επιλεγμένα αγιολογικά και ιστορικά κείμενα, τοπογραφικά και αρχαιολογικά στοιχεία, και βιοματικές δράσεις στο χώρο του πανεπιστημίου, καθώς και με επιλεγμένες επισκέψεις στους αρχαιολογικούς χώρους, τα ιστορικά μνημεία και τα μουσεία που συνδέονται με αυτές. Η εισήγηση θα έχει διαθεματικό χαρακτήρα, συνδυάζοντας αγιολογικά κείμενα και στοιχεία της μνημειακής τοπογραφίας της πόλης κατά τη μέση και ύστερη βυζαντινή εποχή. Δραματοποίηση σχετικών χωρίων από σωζόμενα κείμενα και επίσκεψη στα σχετικά μνημεία θα βοηθήσει στον βιοματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. (Πυργιωτάκης 2011· Κογκούλη 2005· Ξωχέλλης 2010· Χατζηδήμου 2010 και Βασιλείου-Δαμβέργης 2017· του ίδιου 2018· Μαρσαγγούρας 2002· Jacobs 1989).

Μέση βυζαντινή Θεσσαλονίκη.

Η Μεσοβυζαντινή εποχή (9ος-12ος αιώνας) καλύπτει την περίοδο το τέλος της Εικονομαχίας και οι αιώνες της δυναστείας των Μακεδόνων και των Κομνηνών. Μετά τους «σκοτεινούς αιώνες» και το οριστικό τέλος της εικονομαχίας (843), ιδιαίτερα κατά τους χρόνους της δυναστείας των Μακεδόνων, το Βυζάντιο κατά τον 9^ο και 10^ο αιώνα ισχυροποιείται και ανακάμπτει, ανακτώντας επί της δυναστείας των Μακεδόνων χαμένα εδάφη στα ανατολικά, ανακτώντας τον πλήρη έλεγχο της Ελλάδας, και επεκτεινόμενο ξανά προς βορρά μέχρι τον Δούναβη, εφαρμόζοντας το θεματικό σύστημα διοίκησης. Παρ' όλα αυτά, οι Άραβες κατέχουν την Κρήτη και πραγματοποιούν θαλάσσιες επιδρομές σε νησιά και παράκτιες περιοχές. Το 904 οι Άραβες εισβάλλουν από το θαλάσσιο τείχος στη Θεσσαλονίκη και εξανδραποδίζουν τον πληθυσμό της. Ωστόσο η πόλη συνέχεται και όλη η περιοχή της βόρειας Ελλάδας οργανώνεται διοικητικά και στρατιωτικά στο θεματικό σύστημα. (Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Mango 1988· Morisson 2007· Nikol 2010· Ostrogorsky 2014· Πολίτη 1979· Χριστοφιλοπούλου 1996.)

Το 1028 το βυζαντινό κράτος περιλαμβάνει ακόμα τα τρία θέματα της Κάτω Ιταλίας, τα οποία έχουν συνενωθεί σε κατεπάνατο. Τη χρονιά αυτή ο στρατηγός Χριστοφόρος και Κατεπάνω Λαγουβαρδίας θα ιδρύσει στη Θεσσαλονίκη την Παναγία των Χαλκίων (σύνθετος σταυροειδής εγγεγραμμένος με τρούλο), στη ΝΔ γωνία της πλατείας του Μεγαλοφόρου, και θα την κοσμήσει με τοιχογραφίες, την οποία θα μελετήσουμε. (Ευγενίδου 1983· Krauthimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997.) Η παραμέληση του θεματικού στρατού και του πολεμικού ναυτικού, παράλληλα με δυναστικές έριδες, οδήγησε στην ήττα του Μάτζικερτ το 1071. Η δυναστεία των Κομνηνών που ακολούθησε προσπάθησε να αμυνθεί στους νέους εχθρούς, Νορμανδούς από την ανατολή και Σελτζούκους Τούρκους από την Δύση. Η οικονομική διείσδυση των Ιταλών εμπόρων και ο τυχοδιωκτισμός νέων άκληρων ευγενών και μη της Δύσης οδήγησε στην άλωση της Βασιλεύουσας το 1204 και τον ακόλουθο διαμελισμό της αυτοκρατορίας. (Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Mango 1988· Morisson 2007· Nikol 2010· Ostrogorsky 2014· Πολίτη 1979· Χριστοφιλοπούλου 1996.)

Εδώ μπορούμε διαθεματικά να ασχοληθούμε με τη μελέτη των φιλολογικών πηγών (Ι. Καμινιάτης, Ευστάθιος Θεσσαλονίκης), με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για την τοπογραφία και τα τείχη

της πόλεως, το ναό του Αγίου Δημητρίου, για την οικονομία και την κοινωνία της πόλεως, για τις σχέσεις για την πολεμική τακτική των Αράβων και την άμυνα των Βυζαντινών. Διαθεματικά, θα ασχοληθούμε με τα ευρήματα των πρόσφατων έργων του μετρό, την Παναγία των Χαλκέων και τον Πρωτοσπαθάριο Χριστοφόρο, τοιχογραφίες και τα ψηφιδωτά στις παλαιότερες εκκλησίες. Βιωματική δράση μπορεί να αποτελεί θεατρικό παιχνίδι, όπου ο στρατηγός Χριστοφόρος θα συζητάει με τον τοπικό στρατηγό του θέματος Θεσσαλονίκης και τον τοπικό επίσκοπο για την ίδρυση της εκκλησίας της Θεοτόκου. Χρήσιμη είναι και η μελέτη στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού.

Η Ύστερη Βυζαντινή περίοδος.

Το 1204, μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως από τους Φράγκους, κατά την διάρκεια της Δ' Σταυροφορίας, η Θεσσαλονίκη καταλαμβάνεται από τους Φράγκους και γίνεται πρωτεύουσα του «φραγκικού βασιλείου της Θεσσαλονίκης του Βονιφάτιου του Μομφερατικού. Η λαϊκή οργή, όμως εξαιτίας της καταπίεσης των κατακτητών, οδήγησε σε λαϊκή εξέγερση. Κατά την διάρκεια, επίσης, της λατινικής κατοχής της πόλεως, οι Βούλγαροι με επικεφαλής τον τσάρο τους Ιωαννίτζη επιχείρησαν δύο φορές να καταλάβουν με πολιορκία τη Θεσσαλονίκη. Την πρώτη φορά το 1205, ο βουλγαρικός στρατός απωθήθηκε από τον στρατό του Βονιφάτιου, ενώ την δεύτερη, το 1207 ο Ιωαννίτζης φονεύθηκε στην σκηνή του κατά την διάρκεια της πολιορκίας από ένα Κουμάνο στρατηγό. Ο θάνατός του αποδόθηκε από τους Θεσσαλονικείς σε θαύμα του Αγίου Δημητρίου. Από τότε καθιερώθηκε ο εικονογραφικός τύπος του Αγίου Δημητρίου έφιππου να σκοτώνει τον Ιωαννίτζη, (που συνυπάρχει με εκείνους της απεικόνισής του με υπατική στολή και ως στρατιωτικού με πανοπλία κατ' ενώπιον). Στην ενότητα αυτήν μπορούν στο μάθημα να παρουσιαστούν διαθεματικά θέματα για την εικονογραφία του Αγίου Δημητρίου και τη διάδοσή της στη Βαλκανική από τον 5^ο μέχρι τον 15^ο αιώνα, και να παρουσιαστεί με θεατρικό παιχνίδι το ενθουσιώδες κλίμα από τη διάλυση της πολιορκίας λόγω του θανάτου του Ιωαννίτζη και της δοξολογίας του Θεού και του σωτήρα της πόλης πολιούχου αγίου. (Ευγενίδου 1983· Krautheimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997.)

Το 1224 ο δεσπότης της Ηπείρου Θεόδωρος Δούκας Κομνηνός απελευθέρωσε την Θεσσαλονίκη. Η κακή διοίκηση του δεσποτάτου όμως έδωσε τη δυνατότητα στον αυτοκράτορα της Νικαίας Ιωάννη Βατάτζη να καταλάβει την Θεσσαλονίκη. Έτσι, το 1246 προσάρτησε την Θεσσαλονίκη στην αυτοκρατορία της Νικαίας και τοποθέτησε ως διοικητή τον Ανδρόνικο Παλαιολόγο, πατέρα του κατοπινού αυτοκράτορα Μιχαήλ Η'. (Nicol 1979, σ. 89-90· Ευγενίδου 1983· Krautheimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997). Μετά την απελευθέρωση της Κωνσταντινουπόλεως από τον αυτοκράτορα της Νικαίας Μιχαήλ Η' Παλαιολόγο το 1261, παραχωρήθηκαν από τον αυτοκράτορα εμπορικά προνόμια στους Γενοβέζους και στους Βενετούς, όπως τους είχε υποσχεθεί, προκειμένου να τον βοηθήσουν εις την ανακατάληψη της πρωτεύουσας. Η Θεσσαλονίκη των Παλαιολόγων (1224-1430), παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, πολλά σωζόμενα μνημεία, φιλολογικές και επιγραφικές πηγές. Από το 1303 μέχρι το 1316 έμεινε στην Θεσσαλονίκη η σύζυγος του αυτοκράτορος Ανδρόνικου Β' του Παλαιολόγου Ειρήνη. Ο Ανδρόνικος Β' έκλεισε ειρήνη με την Σερβία, η οποία εκείνη την εποχή ήταν πολύ ισχυρή και ήδη είχε καταλάβει βυζαντινά εδάφη στα βόρεια σύνορα του βυζαντινού κράτους. Το 1308 η Θεσσαλονίκη δέχθηκε την επίθεση των Καταλών, που την πολιορκήσαν από ξηρά και θάλασσα, φρουρά όμως της Θεσσαλονίκης απέκρουσε την επίθεση. (Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997· Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Λαΐου 1979· Mango 1988· Morisson 2007· Nicol 2010· Ostrogorsky 2014· Πολίτη 1979· Χριστοφιλοπούλου 1996.)

Αυτήν την εποχή στην Θεσσαλονίκη κτίζονται πολλά μνημεία και σε αυτά εργάζονται πολλοί από τους καλλιτέχνες, αρχιτέκτονες και ζωγράφους που εργάστηκαν στα μνημεία του Αγίου Όρους, της

Μακεδονίας και της Σερβίας. Γνωρίζουμε τον «πρωτομάστορα» των οικοδομών κυρ Γεώργιον Μαρμαράν και τους ζωγράφους Γεώργιον Καλλιέργην, Μιχαήλ Προελεύσιν, Μανουήλ Πανσέληνον και βεβαίως τους αδελφούς Ασπραπά, Μιχαήλ και Ευτύχιον. Οι τελευταίοι συχνά υπογράφουν τα έργα τους, τα οποία και μπορούμε να αναλύσουμε διαθεματικά. Στην ενότητα αυτήν μπορούμε να δώσουμε αρχαιολογικά θέματα προς επεξεργασία και παρουσίαση που αφορούν τις σχέσεις Βυζαντίου-Σερβίας, όπως η ίδρυση του Αγίου Νικολάου του Ορφανού, και οι ιδιαίτερης αξίας τοιχογραφίες της (εικονογραφία Αγ. Νικολάου και η παράσταση της Θεοτόκου δεομένης πλατυτέρας στην κόγχη του ιερού βήματος, που διασώζει τον εικονογραφικό τύπο της λατρευτικής εικόνας της Παναγίας Αχειροποιήτου. Θεατρικό παιχνίδι θα αναπαριστά το διάλογο μεταξύ του βασιλιά της Σερβίας Μιλούτιν και των τοπικών αρχόντων για την ίδρυση και τον αρχιτεκτονικό τύπο του Αγίου Νικολάου του Ορφανού (Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997· Παπαζώτος Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982) Την πρώιμη παλαιολόγεια περίοδο, που ήταν περίοδος ακμής, διαδέχεται η περίοδος των βυζαντινών εμφυλίων (Ανδρονίκου Β΄ - Ανδρονίκου Γ΄ και Ιωάννη Ε΄ - Καντακουζηνού). Το 1341 συνέβη στην Θεσσαλονίκη διαμάχη μεταξύ των Ησυχαστών και των οπαδών του Βαρλαάμ. Ο Γρηγόριος Παλαμάς καταδίκασε τον Βαρλαάμ, που επέστρεψε στην Ιταλία. (Χριστοφιλοπούλου 1996· Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Mango 1988· Morisson 2007· Nikol 2010· Λαΐου 1979· Ostrogorsky 2014· Παπαγιαννόπουλος 1982· Πολίτη 1979· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997).

Ως πηγή για την εκκλησιαστική ρητορική και γενικά για τη θεολογική ατμόσφαιρα της εποχής μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αποσπάσματα από το εγκώμιο του Αγίου Δημητρίου του Αγ. Γρηγορίου του Παλαμά, το οποίο μπορεί να αναλυθεί και θεολογικά: *Ἐμοὶ δε λίαν ἐτιμήθησαν οἱ φίλοι σου, ὁ Θεὸς λίαν ἐκραταιώθησαν αἱ ἀρχαὶ αὐτῶν. Δαβὶδ ἐκεῖνος φησιν, ὁ τῶν ἀπ' αἰῶνος ᾠδίκων ἐνθεώτατος. Ἀρχαὶ δὲ χοροῦμέν ἀποστόλων οἱ κορυφαῖοι· καταλόγου δὲ προφητῶν οἱ τῆς θεοπτίας ἐπωνυμοὶ· διδασκάλων δὲ ἱερῶν καὶ τῆς τῶν ὁσίων ὁμηγύρεως πάσης οἱ μεγάλοι κληθέντες κατὰ τὴν τοῦ κοινοῦ Σωτῆρος ζέπαγγελίαν· ὥσπερ καὶ τῶν Χριστοῦ μαρτύρων οἱ μεγαλομάρτυρες πάντως, οἷς ἐμπρέπει παριφανῶς ἀνέχων, καὶ τῶν πλείστων ἐξόχως ὁ μάλιστα σήμερον παρ' ἡμῶν ὑμνούμενος καὶ τιμώμενος, ὁ αὐτόχθων ἡμῖν καὶ ἡμεδαπὸς πολιοῦχος, τό μέγα τῆς οἰκουμένης θαῦμα, τό μέγα τῆς ἱερᾶς Ἐκκλησίας ὠράϊσμα, ὁ πολὺς τὰ πάντα καὶ θαυματουργός, καὶ μυροβλύτης Δημήτριος. Ἀλλὰ γάρ ἐνμάρτυσιμέν, οἷον ἐν ἄστρασι, φωστήρ ἐστιν οὗτος μέγας, αἰδίου λόγον ζωῆς ἐπέχων, καὶ θεαυγέσιν ἀκτῖσι διαφερόντως περιλαμπόμενος, καὶ ὑπερλάμπων τοὺς πλείστους, προφητικῆς δὲ χάριτος οὐκ εὐμοίρησεν; Ἡ προφητικὴ δυνάμει κατηγλαϊσμένος, ἀποστολικῆς καὶ διδασκαλικῆς ἀπηξιώται διακονίας καὶ προεδρίας; ἢ ταῦταις ἔργῳ διακεκοσμημένος, ὁσίων ἀσκήσεως ἀπελείφθη, καὶ τῆς διὰ βίου κατὰ τούτους λαμπρότητος; Οὐ μένον· ἀλλὰ τοῖς μὲν ἐπόμενος, τοῖς δὲ ἐξισούμενος, τῶν δὲ προϊστάμενος, ἔστι δ' οὐκ καὶ ὑπερβάλλον, οὐδὲ κατὰ βραχύ, μόνος, ἢ πάνυ μετ' ὀλίγων τὰ πάντα τελεῖ, καὶ μόνος ἐν ἑαυτῷ τὰ πάντων συλλαβὼν ἔχει (ὡς λόγος προϊῶν σὺν Θεῷ παραστήσει), καὶ τάς ὀφειλομένας ζᾶσιν εὐφημίας μόνος ἅμα καρποῦσθαι δίκαιος. (Migne, Patrologia Graeca, τ. 151, 536B-550D)*

Ο διοικητής της Θεσσαλονίκης θέλησε να παραδώσει την πόλη το 1342 στον Καντακουζηνό, εκφραστή της πολιτικής των δυνατών. Ο λαός επαναστάτησε και ανέλαβε την διοίκηση της πόλης, υπό τους Ζηλωτές (1344). Αυτοί δήμευσαν τις περιουσίες των δυνατών και έλαβαν μέτρα για την προστασία της πόλης. Η πόλη διοικήθηκε από τους Ζηλωτές μέχρι το 1349. Το 1347 ο Καντακουζηνός συμφιλίωθηκε με τον Ιωάννη Ε. Το 1350 ο Καντακουζηνός και ο Ιωάννης Ε΄ πήγαν στην Θεσσαλονίκη, όπου ο Καντακουζηνός αναγνωρίστηκε και εκεί ως αυτοκράτορας. Ωστόσο, το 1354 ξέσπασε νέα διαμάχη του Ιωάννου Ε΄ με τον Ιωάννη τον Καντακουζηνό. Το αποτέλεσμα ήταν να παραιτηθεί ο Καντακουζηνός και να γίνει μοναχός. Το ίδιο έτος (1354), οι Τούρκοι, τους οποίους είχε καλέσει ο Καντακουζηνός προς βοήθεια δώδεκα χρόνια πριν, κατέλαβαν την Καλλίπολη. Τότε συνέβη η πρώτη μόνιμη εγκατάσταση των Τούρκων στην Ευρώπη, και από εκεί βαθμιαία συνέχισαν να προωθούνται στην Χερσόνησο του Αίμου. Ο Μανουήλ Παλαιολόγος, γιος του Ιωάννη Ε΄, κατόρθωσε να καταλάβει αρκετά εδάφη της Μακεδονίας και της Θεσσαλίας κατά το διάστημα όπου

ήταν δεσπότης της Θεσσαλονίκης (1369-1373). Επισκεύασε μέρος του τείχους της Θεσσαλονίκης (όπου έχουμε και την σχετική πλίνθινη επιγραφή (Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Mango 1988· Morisson 2007· Nicol 2010· Ostrogorsky 2014· Πολίτη 1979· Χριστοφιλοπούλου 1996· Ευγενίδου 1983· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Λαΐου 1979· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982).

Κατά το 14^ο αιώνα κτίζονται μία σειρά από εκκλησίες στην Θεσσαλονίκη, τις οποίες μπορούμε να εξετάσουμε εκπαιδευτικά από τοπογραφική και αρχιτεκτονική πλευρά, εκ των οποίων οι πιο σημαντικές είναι η Αγ. Αικατερίνη, ο Άγ. Παντελεήμων, οι Άγ. Απόστολοι στον τύπο του σύνθετου σταυροειδούς εγγεγραμμένου με περίστωο, και ο Προφήτης Ηλίας σε παραλλαγή του ίδιου τύπου (αγιορειτικός με ανοιχτό περιμετρικό νάρθηκα και παρεκκλήσια). μελέτη των φιλολογικών πηγών, Άγ. Παντελεήμων, Αγ. Αικατερίνη, Αγ. Απόστολοι, Πρ. Ηλίας, Μονή Βλατάδων, Αγ. Νικόλαος Ορφανός, Ταξιάρχες, ο ναΐσκος του Σωτήρος, κινστέρνες και το λουτρό. Σημαντικό θέμα για εργασίες project είναι και το αν επηρέασε η ύπαρξη κάποιου τυπικού, καθιερωμένου ήδη από αιώνες από την Αγία Σοφία, (λόγω του αρχιτεκτονικού της σχεδίου), στο σχέδιο σχεδόν όλων των υστεροβυζαντινών ναών, οι οποίοι διαθέτουν ανοικτό ή κλειστό περίστωο. Χρήσιμη είναι και η μελέτη της ενότητας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Ostrogorsky 2014· Morisson 2007· Χριστοφιλοπούλου 1996· Haldon 2007· Cheynet 2007· James 2010· Mango 1988· Nikol 2010· Πολίτη 1979· Ευγενίδου 1983· Krautheimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997· Λαΐου 1979).

Το 1383 οι Τούρκοι πολιορκήσαν την Θεσσαλονίκη. Ο δεσπότης Μανουήλ υπερασπίστηκε την πόλη μέχρι το 1387, οπότε και υπεγράφη συνθήκη παράδοσης στο Χαϊρεντίν Πασά. Μετά όμως την μάχη της Αγκύρας το 1402, όταν ο Βαγιαζίτ ηττήθηκε από τον Ταμερλάνο, ο γιος του Σουλειμάν έδωσε πίσω την πόλη το 1403 στον Μανουήλ, ο οποίος είχε γίνει αυτοκράτορας (Μανουήλ Β'). Τον χειμώνα του 1414 ο αυτοκράτορας επισκέφθηκε την Θεσσαλονίκη και τοποθέτησε ως *δεσπότη* το γιο του Ανδρόνικο Παλαιολόγο. Ο Ανδρόνικος κράτησε την πόλη μέχρι το 1423, βλέποντας όμως την αδυναμία της φρουράς να αντισταθεί αποτελεσματικά στους Τούρκους, οι οποίοι είχαν καταλάβει όλες τις γύρω περιοχές, παρέδωσε το 1423 την πόλη στους Βενετούς. Υπογράφηκαν συμφωνίες μεταξύ Βενετίας και βυζαντινών που εξασφάλιζαν τα δικαιώματα των πολιτών και της εκκλησίας. Οι όροι όμως δεν τηρήθηκαν και η Βενετοκρατία έγινε δυσβάσταχτη. Μετά από πολιορκία η Θεσσαλονίκη έπεσε στα χέρια του σουλτάνου Μουράτ στις 29 Μαρτίου 1430, οριστικά πλέον. Η πόλη περιήλθε υπό ελληνικό έλεγχο στις 26 Οκτωβρίου 1912. Σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις για την περίοδο αυτή είναι η δραματοποίηση διαλόγου μεταξύ του δεσπότη Μανουήλ και της φρουράς του για την οργάνωση της άμυνας, ή η δραματοποίηση της παράδοσης στον Χαϊρεντίν Πασά. Ως θέματα παράπλευρων διαθεματικών εργασιών μπορεί να είναι η χρήση φιλολογικών πηγών και η ανεύρεση τοπογραφικών και αρχαιολογικών στοιχείων για την τοπογραφία της πόλης, η οποία μετά το 1430 πρόκειται να αλλάξει σημαντικά. Χρήσιμη είναι και η μελέτη της αντίστοιχης ενότητας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Ευγενίδου 1983· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Nikol 2010· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997· Λαΐου 1979· Οικονόμου 1977, 296-298).

Ανακεφαλαιωτικά

Η διαθεματική διδακτική αυτή πρόταση διδασκαλίας αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες να προσεγγίσουν διδακτικά την ιστορία της μέσης και ύστερης βυζαντινής Θεσσαλονίκης με χρήση αγιολογικών και ιστορικών πηγών από το πρωτότυπο, συνδυασμένες με την τοπογραφία και τα μνημεία του υλικού πολιτισμού. Η ίδια προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί και σε οποιοδήποτε άλλο ιστορικό θέμα που έχει την αναφορά του σε συγκεκριμένη πόλη ή περιοχή, με σκοπό τη δημιουργία ερευνητικού ενδιαφέροντος και στην μαθησιακή διαδικασία κατάκτησης της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Από την οπτικοακουστική στην ψηφιακή αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2017). «Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασσική εποχή. Συμβολή στην διδακτική της ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου», στο: *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017*, τ. 3, 209-232.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018). «Διδάσκοντας κλασική πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με τη βοήθεια της αρχαιολογίας και με στοιχεία βιοματικότητας», *Πρακτικά Εργασιών 2^{ου} Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “ Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης” Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018*, 532-547.
- Cheyne, J.-Cl. (2007). *Βυζαντινός κόσμος: Η Ανατολική Ρωμαϊκή αυτοκρατορία 330-641*, τ. Α΄, εκδ. Πόλις, Αθήνα.
- Ευγενίδου, Δ., (1983). «Η βυζαντινή Θεσσαλονίκη και τα μνημεία της: η μεσοβυζαντινή πόλη», *Αρχαιολογία*, τ. 7, Αθήνα, Μάιος 1983, 23-24.
- Haldon, J. (2009). *Βυζάντιο: μια ιστορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Hooper-Greenhill, E. (επ.), (1999). *The Educational Role of the Museum*, London, Routledge.
- Howell, C., Porter, D. (2003), “Re-assessing Practice: Visual Art, Visually Impaired People and the Web”. *MuseumsandtheWeb 2003*.
- Huberman, M. (1992). «Teacher development and instructional mastery.» In *A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds), Understanding Teacher Development* (122- 142). NY: Cassel.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James, L. (2010). *A companion to Byzantium*, Wiley-Blackwell.
- Θεοχαρίδου-Τσαπραλή& Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χρ., (1985). *Η αναστύλωση των βυζαντινών και μεταβυζαντινών μνημείων στην Θεσσαλονίκη*, Θεσσαλονίκη.
- Καβαλιεράτου, Ε., Ρούσσου, Μ., (2009), «Η εφαρμογή της μεθόδου του «Συμμετοχικού Σχεδιασμού» για το σχεδιασμό ψηφιακού εκπαιδευτικού προγράμματος με νεαρούς επισκέπτες στην Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτσου», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 84-89
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (1996). *Το Βυζαντινό Κράτος*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κόλλιας, Α. (1993). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Κουρκουτίδου - Νικολαΐδου Ε., Τούρτα Α., (1997). *Περίπατοι στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη*. Καπόν: Αθήνα.
- Krautheimer, R. (1998). *Παλαιοχριστιανική και βυζαντινή αρχιτεκτονική*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λαΐου, Αγγελική. (1979). *Ι.Ε.Ε.*, τ. Θ', Αθήναι: Εκδ. Αθηνών, 137-160.
- Μακράκης, Β. (επιμ.) (2001). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ρέθυμνο: Ατραπός.

- Mango, C. (1988). *Βυζάντιο: Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, μτφρ. Δημήτρης Τσουγκαράκης, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροπούλου - Τσιούμη, Χρ. (1997). *Βυζαντινά και μεταβυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης*, Αθήνα: Ρέκος.
- Μαυροπούλου - Τσιούμη, Χρ. (1992). *Βυζαντινή Θεσσαλονίκη*, Αθήνα: Ρέκος- Σταμούλης Α.Ε.
- Migne, J.-P. (1857-1866). *Patrologia Graeca*, τ. 116, Paris.
- Morisson, C. (2007). *Ο Βυζαντινός κόσμος: Η Βυζαντινή αυτοκρατορία*, τ. Β', εκδ. Αθήνα: Πόλις. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
- Nicol, Donald M. (2010). *Οι τελευταίοι αιώνες του Βυζαντίου, 1261-1453*, Μτφρ. Στάθης Κομνηνός, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Nicol, Donald M. (2004). *Βυζάντιο και Βενετία*, Μτφρ. Χριστίνα-Αντωνία Μουτσοπούλου, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ostrogorsky, Georg, (2002). *Ιστορία του Βυζαντινού κράτους*, 3 τόμοι, Μτφρ. Ιωάννης Παναγόπουλος. Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στέφανος Δ. Βασιλόπουλος.
- Παπαγιαννόπουλος, Α. (1982). *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρώπουλος, Γ. (2004). *Μαρτύριο και Θαύματα του Αγίου Δημητρίου*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Παπαζώτος, Θ. (1983). «Η βυζαντινή Θεσσαλονίκη και τα μνημεία της: η Θεσσαλονίκη την εποχή των Παλαιολόγων», *Αρχαιολογία* τ.7, Αθήνα Μάιος, 28-33.
- Πολίτη, Τζ. (επιμ.), (1979). *Η ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ*, Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006-2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α' και Β'. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων. Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Χατζηδάκης, Μ. (1979). *ΗΥστεροβυζαντινή τέχνη (1204-1453)*, Ι.Ε.Ε., Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 423-449.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1996). *Βυζαντινή ιστορία*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιοματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΗΣ Γ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΙΤΑΛΙΚΩΝ

Ουρανία Αντωνίου

Περίληψη

Στα πλαίσια της ξενόγλωσσης διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πραγματοποιήθηκε κύκλος εκμάθησης ιταλικής γλώσσας διαφόρων επιπέδων καθώς και ορολογίας. Τα μαθήματα απευθύνονταν σε φοιτητές όλων των Τμημάτων και κατά συνέπεια συμμετείχαν ενδιαφερόμενοι από διάφορα Τμήματα με διαφορετικά ενδιαφέροντα, καταβολές και επιδιώξεις. Σκοπός των προσφερόμενων μαθημάτων ήταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά και η γνωριμία με την Ιταλία και τον πολιτισμό της. Για τον λόγο αυτόν, πέραν της προβλεπόμενης ύλης διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε και ένας κύκλος ατομικών εργασιών – μελετών των φοιτητών, με σκοπό την πολύπλευρη προσέγγιση της ιταλικής κουλτούρας.

ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας και νυν Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο απαρτίζεται από διάφορα Τμήματα, προσφέρει εδώ και χρόνια την ευκαιρία στους φοιτητές να παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών. Κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2019-2020, διδάχθηκε για μια ακόμη φορά η ιταλική γλώσσα. Σκοπός του προγράμματος ήταν να διδάξει την ιταλική γλώσσα στους

ενδιαφερόμενους φοιτητές και να τους παρέχει ορολογία αντίστοιχη με την κατεύθυνση των σπουδών τους. Καθώς ήταν η πρώτη φορά που η διδάσκουσα αναλάμβανε το εν λόγω μάθημα, διαπιστώθηκε ότι ήταν δύσκολο να συγκεραστούν τα ενδιαφέροντα όλων των φοιτητών ως προς την ορολογία, αλλά ταυτόχρονα εντοπίστηκε και η αδυναμία των φοιτητών να ολοκληρώσουν μέσα σε ένα εξάμηνο ικανοποιητική ύλη, ώστε να τους επιτρέψει την επικοινωνία στην ξένη γλώσσα. Παράλληλα πρόκυπτε το δεδομένο ότι στα εξάμηνα που θα ακολουθούσαν ήταν αβέβαιο αν θα είχαν τη δυνατότητα, λόγω των υπολοίπων ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, να ολοκληρώσουν την απαιτούμενη ύλη και να κατακτήσουν το επίπεδο των αρχαρίων. Αντιλαμβανόμενη την αδυναμία αυτή του προγράμματος, αλλά και την έκδηλη επιθυμία και ανάγκη των φοιτητών να προσεγγίσουν πολύπλευρα την ιταλική κουλτούρα, τους ανατέθηκε να πραγματοποιήσουν μια σειρά ατομικών εργασιών με απώτερο στόχο την κατάκτηση γνώσεων και την παρουσίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στάδια προετοιμασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που δυσκόλευαν τη σωστή και ορθή εκμάθηση της ξένης γλώσσας όπως: ετερόκλητα ενδιαφέροντα φοιτητών, διαφορετικό σημείο εκκίνησης καθώς υπήρχαν φοιτητές οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν μαθήματα ιταλικής γλώσσας εντός ή εκτός Πανεπιστημίου και άλλοι οι οποίοι έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα και η δυσκολία να εξασφαλίσουν ότι και στα επόμενα εξάμηνα θα μπορούν να εντάξουν τα ιταλικά στο πρόγραμμα των υπολοίπων μαθημάτων τους, πρόβαλε επιτακτική η ανάλυση των αναγκών των φοιτητών, προκειμένου τα μαθήματα να εκπληρώνουν το σκοπό τους και να εξυπηρετούν τις ανάγκες τους. Ο όρος «ανάλυση αναγκών» φαίνεται να κάνει την εμφάνισή του για πρώτη φορά στην Ινδία το 1920 από τον Michael West, αποσκοπώντας να διαγνώσει τις ανάγκες των μαθητών και να κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα. Ωστόσο, όπως επεξηγεί η Τοκατλίδου, πιθανότατα ο West με τον όρο «ανάγκες» εννοούσε τα ενδιαφέροντα των μαθητών που θα μπορούσαν να γίνουν κίνητρα εκμάθησης (Τοκατλίδου, 2004:146-147). Προεκτείνοντας τα παραπάνω καταλήγουμε ότι με την ικανοποίηση των αναγκών, οδηγούμαστε στην εξατομικευμένη μάθηση, καθώς όλα όσα διδάσκονται οι μαθητές ταυτίζονται με τις ανάγκες τους και παράλληλα νιώθουν ότι έχουν μερίδιο ιδιοκτησίας στην κατάκτηση της μάθησης (Haigh, 2008:204).

Ως πρώτη δράση από μέρους της διδάσκουσας ήταν να εφοδιάσει τους φοιτητές με την ορολογία που τους ενδιέφερε με γνώμονα το τμήμα στο οποίο φοιτούσαν. Για τον λόγο αυτόν συντάχθηκε με τη βοήθεια θεματικών λεξικών και λεξικών ορολογίας λίστα με τις λέξεις που ενδεχομένως άπτονταν του αντικειμένου σπουδών τους. Όπως μας πληροφορεί η Τοκατλίδου (1999:107): «Το λεξιλόγιο δεν επιλέγεται με κριτήρια συχνότητας ακολουθεί τις θεματικές επιλογές, που αποτελούν προσωπική υπόθεση του ατόμου: ορισμένοι μαθητές μπορεί να αδιαφορούν τελείως για τα αυτοκίνητα και, επομένως, το ιδιόλεκτο των μηχανικών αυτοκινήτων, που για άλλους είναι κοινός τόπος, είναι σ' αυτούς άγνωστο». Ωστόσο επειδή η λίστα με την ορολογία δεν θα μπορούσε να είναι εξαντλητική και να καλύψει όλες τις ανάγκες των φοιτητών, ζητήθηκε από τους φοιτητές να διατρέξουν την λίστα και να εντοπίσουν πιθανές ελλείψεις, τις οποίες θα κοινοποιούσαν στη διδάσκουσα, με σκοπό να συνταχθεί ένα πληρέστερο και οργανωμένο λεξικό ορολογίας, που να ανταποκρίνεται στις μελλοντικές ανάγκες των φοιτητών. Ο Hartmann (2010:163) επισημαίνει ότι: «Ένα αποφασιστικό κριτήριο για την επιλογή του καταλόγου των λημμάτων των λεξικών εκμάθησης είναι η συχνότητα, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητα, αλλά χρειάζεται να γίνει περισσότερη δουλειά, για να εξακριβωθεί τι είναι καταλληλότερο για συγκεκριμένους τύπους μαθητών σε συγκεκριμένα επίπεδα γνώσης».

Βαρύνουσας σημασίας είναι ο τρόπος με τον οποίο έχουν δομηθεί τα εν λόγω «λεξικά». Πρόκειται για μία προσπάθεια να συνταχθούν κάνοντας χρήση της επωνυμίας, δηλαδή βάσει της σημασιολογικής σχέσης κατά την οποία η σημασία μιας λέξης ή φράσης συμπεριλαμβάνεται μέσα στη σημασία μιας άλλης (Φιλιππάκη – Warburton, 1992: 279). Όπως έχει διαπιστωθεί από τους ψυχολόγους η οργάνωση του λεξιλογίου σε σημασιολογικά δίκτυα είναι περισσότερο αποδοτική και βοηθά στην εύκολη ανάσυρση των αποθηκευμένων πληροφοριών, οι οποίες έχουν κωδικοποιηθεί και την διατήρησή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Βοσνιάδου, 2003: 182-193).

Σε μία δεύτερη προσπάθεια να προσεγγίσουν οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές την ιταλική γλώσσα προτάθηκε να πραγματοποιήσουν ατομικές εργασίες με ποικίλες θεματικές. Το πρόγραμμα σπουδών δεν προέβλεπε κάτι τέτοιο και αυτό αποτελούσε μία πρωτοβουλία, η οποία αποκτά από μόνη της μορφωτική αξία, καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και εργάζονται για την πραγμάτωσή της (Frey: 2005:19-20).

Προσωπική διαπίστωση και όχι μόνο, αποτελεί το γεγονός ότι με την πάροδο του χρόνου συχνά οι μαθητές των ξένων γλωσσών ξεχνάνε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, ιδιαίτερα όταν αυτοί αφορούν σε σπάνια φαινόμενα, που απαντώνται με χαμηλή συχνότητα, αλλά ακόμα και όταν η γνώση παραμένει σε αχρηστία, σταδιακά ατονεί και χάνεται. Το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως να εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε γλώσσες, όπως η ιταλική, διότι δεν είναι γλώσσες που ακούμε και επομένως εξασκούμε συχνά. Αντίθετα πληροφορίες που αφορούν σε θέματα κουλτούρας και πολιτισμού, όπως για παράδειγμα η ιταλική κουζίνα ή ο ιταλικός κινηματογράφος αποτυπώνονται πιο έντονα και για μεγαλύτερη διάρκεια στη μνήμη των μαθητών. Συχνά αυτές οι «δευτερεύουσες» πληροφορίες είναι εξίσου σημαντικές και χρηστικές στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, πολύ περισσότερο κι από την γλώσσα αυτή καθεαυτή. Άλλωστε όπως παρατηρεί η Τοκατλίδου (2004:143) το προϊόν που προκύπτει από την εκπαίδευση δεν είναι προορισμένο για να μείνει εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά θα πρέπει να προβάλλεται στον κοινωνικό χώρο. Με άλλα λόγια να είναι προς χρήση στον έξω κόσμο και να χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια.

Οι εργασίες αποφασίστηκε να είναι ατομικές και όχι ομαδικές, πρωτίστως διότι από ορισμένα τμήματα υπήρχε μόνο ένας φοιτητής και επομένως το πεδίο ενδιαφέροντος ήταν μοναδικό και κατά δεύτερο λόγο για να καλυφθούν περισσότερα θέματα.

Τρόπος διεξαγωγής των εργασιών.

Οι θεματικές, τις οποίες κλήθηκαν να διερευνήσουν οι φοιτητές ήταν: μία ιταλική πόλη ή περιοχή που επιθυμούν να επισκεφθούν και να γνωρίσουν ή έχουν ήδη επισκεφθεί. Η δεύτερη θεματική αφορούσε στη γαστρονομία, η τρίτη στον ιταλικό κινηματογράφο, η τέταρτη στην ιταλική μόδα και η πέμπτη στην ιταλική μουσική.

Για καθεμιά από τις θεματικές αυτές η διδάσκουσα έκανε μια σύντομη παρουσίαση, συνοδευόμενη από φωτογραφικό υλικό, ώστε να δώσει βασικές πληροφορίες και ερεθίσματα και να προσανατολίσει τους φοιτητές. Μέσα από τις σύντομες αυτές παρουσιάσεις και μετά από συζήτηση που ακολουθούσε, οι φοιτητές δήλωναν το συγκεκριμένο αντικείμενο που θα εξέταζαν.

Ο τρόπος με τον οποίο θα εργάζονταν οι φοιτητές, δηλαδή οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν οι εξής: Να δουλέψουν σαν να επρόκειτο να ικανοποιήσουν την προσωπική τους ανάγκη για πληροφορία, με άλλα λόγια να εστιάσουν και να ασχοληθούν με τα στοιχεία τα οποία οι ίδιοι θα ήθελαν να μάθουν,

αλλά και να μεταφέρουν στους φίλους τους γύρω από το θέμα που κάθε φορά θα είχαν να επεξεργαστούν. Έπρεπε να κρίνουν οι ίδιοι τους ποια στοιχεία φρονούσαν ότι αξίζουν να συμπεριληφθούν στην εργασία. Δεν τους δόθηκε απαιτούμενη έκταση της εργασίας, ώστε να μην υπάρξει περιορισμός σε κάποιον ο οποίος θα ήθελε να αναφέρει πλήθος πληροφοριών, αλλά και από την άλλη να μην εξαναγκαστεί κάποιος άλλος να υπερβεί το όριο των πληροφοριών που έκρινε σημαντικές. Επίσης δεν τους έγινε υπόδειξη για το μέσο το οποίο θα χρησιμοποιούσαν στο τέλος του εξαμήνου για την παρουσίασή τους. Τέλος δεν τους δόθηκε συγκεκριμένη κατεύθυνση για τον προσανατολισμό, τον οποίο θα έπρεπε να έχει η εργασία τους.

Πιο συγκεκριμένα για τον τρόπο της τελικής παρουσίασης τούς δόθηκαν διάφορες εναλλακτικές λύσεις, όπως ρέον κείμενο σε επεξεργαστή κειμένου ή σε κάποιο πρόγραμμα παρουσιάσεων μεταξύ του αρκετά οικείου PowerPoint, αλλά και άλλων διαδικτυακών εργαλείων όπως το Prezi, το οποίο ξεφεύγει από την γραμμική διάταξη και παρουσιάζει ένα ρευστό περιβάλλον, το PowToon που προσφέρει τη δυνατότητα κινούμενων παρουσιάσεων και το Emaze το οποίο συν τοις άλλοις παρέχει αυτόματα μετάφραση κειμένων και 3D σκηνικά.

Καθώς στα πλαίσια των σύγχρονων αντιλήψεων ο μαθητής είναι ο κύριος συντελεστής της διδακτικής διαδικασίας, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι: «Ο μαθητής δεν είναι κάτι το δεδομένο, αλλά ένας παράγοντας λίγο – πολύ απρόβλεπτος που παρουσιάζει διαφορετικά κάθε φορά ενδιαφέροντα, ιδιαίτερες ικανότητες, αρετές και ελαττώματα και μοναδική γνωστική υποδομή και εμπειρία» (Μήτσης, 1996:122).

Την ίδια στιγμή η πεποίθηση ότι το μάθημα απευθυνόταν στη δικτυακή γενιά (Net Generation), η οποία διασκεδάζει, επικοινωνεί, αγοράζει, ενημερώνεται και διαβάζει δικτυακά (Κουκουφίκη, 2016:30), ο καθηγητής οφείλει να είναι δεκτικός και θετικός σε διαφορετικά μέσα και εργαλεία εργασίας και για τον λόγο αυτόν κρίθηκε χρήσιμο και ενδιαφέρον να τους δοθεί η ευκαιρία να εφαρμόσουν τις έως τώρα γνώσεις που έχουν γύρω από την τεχνολογία ή και να πειραματιστούν με νέες τεχνολογικές δυνατότητες.

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι μια δημιουργική διαδικασία που απαιτεί διάδραση και ενεργό συμμετοχή τόσο του πομπού όσο και του δέκτη, γι’ αυτό οφείλουμε να ικανοποιήσουμε τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, μέσω της αυτενέργειας. Έτσι αποφασίστηκε να υπάρχει ελευθερία κατά την εκκίνηση των εργασιών, στον τρόπο διαπραγμάτευσης, εστίασης και παρουσίασης.

Σχετικά με τον προσανατολισμό τον οποίο θα έπρεπε να έχει η εργασία, επίσης ήταν μια ανοιχτή διαδικασία που αφέθηκε στην προσωπική αντίληψη του κάθε φοιτητή. Στο σημείο αυτό τους επισημάνθηκε ότι κάθε θέμα μπορούν να το προσεγγίσουν πολύπλευρα και ακόμη καλύτερα θα ήταν να το δουν από την επιστημονική σκοπιά του Τμήματος από το οποίο προερχόταν ο καθένας. Μιλώντας με απτά παραδείγματα στο θέμα της ιταλικής μόδας οι προερχόμενοι φοιτητές από την Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων μπορούσαν να εστιάσουν στις στρατηγικές management ή στη διαχείριση του branding κάποιας εταιρείας. Αντίστοιχα οι φοιτητές από το Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων μπορούσαν να παρουσιάσουν το θέμα της ιταλικής κουζίνας σαν να συνέτασσαν διαφημιστικό φυλλάδιο για τουριστικό γραφείο.

Μια ακόμη οδηγία που τους δόθηκε ήταν αναφορικά με τις πηγές και την βιβλιογραφία που θα χρησιμοποιούσαν. Έτσι πέραν των ηλεκτρονικών και έντυπων πηγών, μπορούσαν να ανατρέξουν και

να επικαλεστούν προφορικές μαρτυρίες ατόμων, τα οποία θα είχαν να προσφέρουν κάποια σημαντική πληροφορία.

Το τελευταίο ζήτημα που αφορούσε στην εργασία ήταν η γλώσσα στην οποία θα εργάζονταν. Καθώς, λοιπόν, η ανάθεση των θεμάτων γινόταν σε εβδομαδιαία βάση, σχεδόν από την αρχή του εξαμήνου, ήταν εκ των πραγμάτων αδύνατον να χρησιμοποιήσουν την ιταλική γλώσσα προκειμένου να εκφραστούν. Το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους δεν επέτρεπε κάτι τέτοιο, καθώς ως αρχάριοι δεν μπορούσαν να προσπελάσουν και να επεξεργαστούν κείμενα στη γλώσσα -στόχο. Από την άλλη μεριά όπως επισημαίνεται ο όρος «μάθηση» χρησιμοποιείται για τις ξένες γλώσσες και ο όρος «κατάκτηση» για τη μητρική γλώσσα. Στην πραγματικότητα η απόσταση ανάμεσα στη μητρική και στην ξένη γλώσσα είναι μικρή, αφού αμφότερες αποσκοπούν στην επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας (Μακρής, 2001:68). Συνεπώς, για τους παραπάνω λόγους, επιλέχθηκε η ελληνική γλώσσα, ως πιο εύκολα διαχειρίσιμη από πλευράς των φοιτητών.

Συνοψίζοντας τους πολλαπλούς στόχους που έθετε το εγχείρημα θα λέγαμε ότι απέβλεπε στο να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της διαρκούς εκπαίδευσης και μάθησης και «η αύξηση των επιπέδων συμμετοχής» (Μαλούτα: 2009: 41), δηλαδή η προσπάθεια προσέγγισης και κατάκτησης νέων γνώσεων χωρίς περιορισμό στο περιεχόμενο, την εμβάθυνση, την έκταση και τον χρόνο.

Το προφίλ των φοιτητών και τα παραδοτέα

Οι φοιτητές που συμμετείχαν ήταν συνολικά 14 και φοιτούσαν στο 2ο ή 3ο έτος. Τα Τμήματα από τα οποία προέρχονταν ήταν: Τουριστικών Επιχειρήσεων, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Νοσηλευτική και Ιατρικών Εργαστηρίων. Στην πλειοψηφία ήταν κοπέλες, ενώ τα αγόρια που συμμετείχαν ήταν μόλις 2. Οι 13 προτίμησαν για τις παρουσιάσεις τους τον επεξεργαστή κειμένων με εμπλουτισμό εικόνων και χρησιμοποίησαν τον διαθέσιμο προτζέκτορα. Σε ερώτηση για ποιο λόγο κατέφυγαν σε αυτή την επιλογή απάντησαν ότι ήθελαν να έχουν μπροστά τους το κείμενο το οποίο θα διάβαζαν ενώπιον των συμφοιτητών τους, ενώ μόνο μία φοιτήτρια επέλεξε το PowerPoint, για να είναι «πιο παραστατική» στην παρουσίασή της. Η φοιτήτρια διευκρίνισε πως προτίμησε να μην πειραματιστεί με κάποιο άλλο πρόγραμμα παρουσίασης, διότι από τον οδηγό σπουδών προβλέπεται μόνο το PowerPoint για την παρουσίαση της τελικής διπλωματικής εργασίας, οπότε δεν είχε κάποιο κίνητρο να εμπλακεί με την εκμάθηση ενός νέου προγράμματος, το οποίο δεν θα της χρειαζόταν. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί και η περίπτωση μιας φοιτήτριας, η οποία στο θέμα της ιταλικής κουζίνας, επέλεξε να χρησιμοποιήσει ένα έτοιμο βίντεο που βρήκε στο διαδίκτυο, για να παρουσιάσει μια μαγειρική συνταγή.

Χρησιμοποίησαν μόνο διαδικτυακές πηγές και όχι έντυπες, διότι όπως εξήγησαν είναι πιο εύκολα προσβάσιμες και θεωρούν πιο χρονοβόρα διαδικασία την αναζήτηση σε βιβλιοθήκες ή άλλες έντυπες πηγές. Παράλληλα να επισημανθεί ότι μία από τις φοιτήτριες χρησιμοποίησε την προφορική μαρτυρία μιας φίλης της, η οποία ήταν Ιταλίδα και μετέφερε σημαντικές πληροφορίες.

Η έκταση των εργασιών ήταν αξιοσημείωτη και παρατίθεται σε πίνακα.

Θεματική	Μέσος όρος αριθμών σελίδων
Πόλη	4 – 5

Κινηματογράφος	2 – 3
Γαστρονομία	5 – 6
Μόδα	5 – 6
Μουσική	4 – 5

Το σχόλιο το οποίο επαναλάμβαναν οι φοιτητές ήταν ότι έβρισκαν πάρα πολλές ενδιαφέρουσες πληροφορίες, τις οποίες θα ήθελαν να συμπεριλάβουν στην εργασία τους, αλλά ωστόσο δεν ήθελαν να πλατειάσουν και να κουράσουν το κοινό.

Ένα σημείο στο οποίο αξίζει να σταθεί κανείς είναι ότι κατά τις παρουσιάσεις οι φοιτητές ασχολήθηκαν με την ετυμολογία διαφόρων λέξεων που συναντούσαν στα ιταλικά, σε μία προσπάθεια να επαναλάβουν μια διδακτική τακτική που έλαβαν από τη διδάσκουσα. Επιδίωξή τους ήταν να προσπαθήσουν να αποτυπώσουν στη μνήμη των συμφοιτητών τους τις λέξεις που κρίνανε σημαντικές και ενδιαφέρουσες, ακολουθώντας την αναγωγή στις ρίζες των λέξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιταλική λέξη *pecorino*, που αναφέρεται σε συγκεκριμένη ποικιλία πρόβειου τυριού, η ρίζα της οποίας προέρχεται από την λέξη *pecora*, που σημαίνει πρόβατο και που ανάγεται στη λατινική λέξη *pecus*, που αναφερόταν στη λέξη κτηνοτροφία. Με τον τρόπο αυτόν η διδάσκουσα έλαβε έμμεση ανατροφοδότηση, ότι η τακτική της ετυμολογικής ανάλυσης λέξεων, βοηθά σημαντικά στην απομνημόνευση του λεξιλογίου.

Για την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων χρειάστηκαν δύο συναντήσεις, καθώς η έκτασή τους και το πλήθος των πληροφοριών ήταν μεγάλο και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις παρουσιάσεις των συμφοιτητών τους.

Εαρινό εξάμηνο και μελλοντικές εργασίες.

Καθώς οι φοιτητές με την ενεργό συμμετοχή τους και τη διάθεση για έρευνα έδειξαν ότι απόλαυσαν την όλη διαδικασία, αποφασίστηκε για το προσεχές εξάμηνο να προτείνουν και άλλες θεματικές δικές τους τις οποίες θα ήθελαν να μελετήσουν. Εν προκειμένω τα αγόρια, δεδομένου ότι προέρχονται από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων πρότειναν να εργαστούν πάνω στις ιταλικές αυτοκινητοβιομηχανίες, εξετάζοντας πεδία που αφορούν στην επιστήμη τους, αλλά παράλληλα να ασχοληθούν και με τα αυτοκίνητα που τους ενδιαφέρουν ως χόμπι.

Πρόθεση της διδάσκουσας είναι ολοκληρώνοντας τις προτεινόμενες θεματικές και προχωρώντας τα επίπεδα της γλωσσομάθειας να αποδώσουν στην ιταλική γλώσσα τα κείμενα που έως τώρα επεξεργάστηκαν στα ελληνικά. Χρησιμοποιείται ο όρος απόδοση και όχι μετάφραση, διότι αφενός το επίπεδο της μητρικής γλώσσας στην οποία γράφτηκαν τα κείμενα των παρουσιάσεων είναι μεταξύ B2 και Γ1 επιπέδου, κάτι το οποίο δεν αναμένεται να φτάσουν οι φοιτητές, λόγω του προγράμματος σπουδών. Αφετέρου προκειμένου να γίνει μια σωστή μετάφραση απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και εμπειρία, στοιχεία τα οποία ανήκουν σε ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο ξεπερνά κατά πολύ τα ενδιαφέροντα των φοιτητών, αλλά και τους στόχους του εγχειρήματος, οπότε προβλέπεται η ελεύθερη απόδοση ή διαμεσολάβηση. Με τον όρο διαμεσολάβηση νοείται η (ανα)διατύπωση ενός πρωτότυπου κειμένου στο οποίο δεν έχουμε απευθείας πρόσβαση και επιχειρούμε να μεταφέρουμε στον συνομιλητή μας σε αδρές γραμμές (ΚΕΠΑ).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διευρύνοντας στα πλαίσια του δυνατού τα όρια και τα μέσα στα οποία θα έπρεπε να κινηθούν και να χρησιμοποιήσουν για την περάτωση της εργασίας, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ήταν κάτι παραπάνω από θετικά και ενθαρρυντικά, ώστε να επαναληφθεί η διαδικασία και να εμπλουτιστεί.

Η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών μέσα από την ανακάλυψη πληροφοριών και στοιχείων, φαίνεται να αποδίδει. Σκοπός είναι οι μαθητές να είναι ανεξάρτητοι ως προς το τελικό προϊόν που θα παράγουν. Προκειμένου να έχουμε ανεξάρτητους μαθητές- φοιτητές, θα πρέπει να προπονήσουμε τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση (Haigh, 2008:144), κάτι το οποίο έχουν κάνει μέχρις ενός σημείου τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο αν επιθυμούμε να αναπτύξουμε την ερευνητική διάθεση στους φοιτητές, οφείλουμε να δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες και ερεθίσματα, ώστε να εξασκούν αυτή την πρακτική όσο πιο συχνά γίνεται.

Μια ακόμη εκτίμηση είναι ότι θα πρέπει να προβλέπεται από τα ιδρύματα η ενασχόληση των φοιτητών με τις νέες τεχνολογίες, καθώς οι εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα είναι συνεχείς, οπότε το να ζητάμε από τους φοιτητές μια παρουσίαση με PowerPoint, τη στιγμή που διατίθενται στο διαδίκτυο πιο αναβαθμισμένα και εξελιγμένα προγράμματα, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελεί πλέον ανάγκη.

Ταυτόχρονα το να εξασκήσουμε τους μελλοντικούς ερευνητές πώς να απαλλαγούν από τον φόβο να ερευνούν σε πραγματικά και όχι μόνο σε δικτυακά περιβάλλοντα, φαίνεται σημαντικό.

Ολοκληρώνοντας πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι η αξιολόγηση των φοιτητών έγινε με στόχο τη μάθηση. Για τον λόγο αυτόν ήταν έμμεση και περιγραφική, ενώ σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης αποτέλεσε και η διάθεση που έδειξαν για νέες μελέτες και νέους τρόπους προσέγγισης της γλώσσας στόχου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βοσνιάδου, Σ., (2003), *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Τόμος Α', εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Frey, K., (2005), *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Haigh, A., (2008), *Η τέχνη της διδασκαλίας. Μεγάλες ιδέες, απλοί κανόνες*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Hartmann, R.R.K., (2010), *Διδάσκοντας και Ερευνώντας τη Λεξικογραφία*, Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κουκουφίκη, Σ., (2016), Διδακτορική διατριβή: Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: προϋποθέσεις και προτάσεις για πληρέστερη ενσωμάτωσή τους, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μακρής, Χ., (2001), *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Μαλούτα, Μ., (2009), *Η διδασκαλία της γαλλικής και αγγλικής γλώσσας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1976 έως σήμερα*, Εκδόσεις UniversityStudioPress, Θεσσαλονίκη.

Μήτσης, Ν., (1996), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τοκατλίδου, Β., (1999), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα – Προτάσεις*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

Τοκατλίδου, Β., (2004), *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Φιλιππάκη - Warburton, E., (1992), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.

Διαδικτυακές πηγές

http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

ΠΡΩΤΟΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΑΓΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Αλέξανδρος-Νεκτάριος Βασιλείου-Δαμβέργης, δρ. Φιλοσοφικής Σχολής
Πανεπιστημίου Κρήτης, συμβ. πανεπ. διδάσκων.

Περίληψη

Η διδακτική αυτή πρόταση έχει σκοπό να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες στο να προσεγγίσουν διδακτικά την ιστορία της βυζαντινής Θεσσαλονίκης και άλλα όμοιου ενδιαφέροντος ιστορικά θέματα με χρήση των πηγών από το πρωτότυπο, συνδυασμένες με την τοπογραφία και τα μνημεία.. Αφού εντάξουμε την ιστορία της πόλεως στη γενική ιστορία του Βυζαντίου θα προτείνουμε συνδέσεις με συγκεκριμένα αγιολογικά και άλλα ιστορικά κείμενα, καθώς και με στοιχεία της μνημειακής τοπογραφίας της Θεσσαλονίκης κατά παλαιοχριστιανική περίοδο και τους Σκοτεινούς αιώνες. Δραματοποίηση σχετικών χωρίων από κείμενα και επίσκεψη στα σχετικά μνημεία θα βοηθήσει στον βιοματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας.

Εισαγωγή: η διαθεματική διδακτική προσέγγιση στο πανεπιστήμιο.

Στο πανεπιστήμιο, όπως στο σχολείο, γίνεται προσπάθεια, ώστε να βελτιώνεται συνεχώς το μάθημα σύμφωνα με σύγχρονους τρόπους και μέσα διδασκαλίας (Ασλανίδου 2010· Ράπτης & Ράπτη 2006-2007· Κυνηγός & Δημαράκη 2003· Μακράκης 2001· Γιαννακοπούλου 1994· Κόλλιας 1993), ψηφιακές εφαρμογές και προγράμματα. (Καβαλιεράτου & Ρούσου 2009· Howell & Porter 1999). Η εισήγηση θα έχει διαθεματικό χαρακτήρα, συνδυάζοντας αγιολογικά κείμενα και στοιχεία της

μνημειακής τοπογραφίας της πόλεως κατά την παλαιοχριστιανική περίοδο. Δραματοποίηση σχετικών χωρίων από σωζόμενα κείμενα και επίσκεψη στα σχετικά μνημεία θα βοηθήσει στον βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η ίδια προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα ιστορικά θέματα που έχει την αναφορά του σε συγκεκριμένη πόλη ή περιοχή. (Βασιλείου-Δαμβέργης 2017, 209-232).

Αφού εντάξουμε την ιστορία της πόλεως στη γενική ιστορία του Βυζαντίου θα προτείνουμε συνδέσεις με συγκεκριμένα αγιολογικά και άλλα ιστορικά κείμενα, καθώς και με στοιχεία της μνημειακής τοπογραφίας της βυζαντινής Θεσσαλονίκης. Το μοντέλο διαθεματικής διδασκαλίας αφορά τη διδασκαλία πανεπιστημιακού μαθήματος βυζαντινής ιστορίας (13 παραδόσεις), και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πανεπιστήμια. (Αλαχιώτης, & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006· Hooper-Greenhill 2000· Hooper- Greenhill 1994· Jacobs 1989· Werner 1996· Βασιλείου-Δαμβέργης 2018¹, του ίδιου 2018¹, του ίδιου 2018²· Ματσαγγούρας, 1996· του ίδιου 2002).

Εισαγωγή στη βυζαντινή ιστορία

Η Βυζαντινή αυτοκρατορία ήταν η συνέχεια της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, η οποία από την έλευση του Χριστού βαθμιαία εκχριστιανίστηκε. Κομβικό σημείο υπήρξε η μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στο Βυζάντιο με την ίδρυση της Νέας Ρώμης από τον Μ. Κωνσταντίνο το 324, μετά την νίκη του επί του Λικινίου, πόλεμο που διεξήγαγε με βάση την Θεσσαλονίκη, όπου κατασκεύασε νέο λιμάνι στην ΝΔ γωνία της ρωμαϊκής οχύρωσης. Στη Θεσσαλονίκη κατά τους τελευταίους διωγμούς είχε μαρτυρήσει λίγα χρόνια πριν ο Άγιος Δημήτριος. Η μετάβαση στην εκκλησία του Αγ. Δημητρίου και η μελέτη της τοπογραφίας και των μνημείων του τέλους του 3^{ου} αιώνα αποτελούν σημαντικές δράσεις για το μάθημα (Μπακιρτζής 1997· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997).

Στην αγιολογική φιλολογία έχουμε τρία είδη έργων για τον Άγιο Δημήτριο, δηλαδή *Μαρτύρια* (Passiones), *Θαύματα* (Miracula), και *Ἐγκωμιαστικούς Λόγους* (Laudationes). Στα έργα προστίθενται οι εκκλησιαστικοί ύμνοι, οι οποίοι πηγάζουν από πρώιμες και μεταγενέστερες πηγές. Ο Άγιος Δημήτριος μαρτύρησε κατά τους τελευταίους διωγμούς του Διοκλητιανού. Είχε σταδιοδρομήσει στο ρωμαϊκό στρατό και ανέλθει σε υψηλά αξιώματα. Ταυτοχρόνως, ως ένθερμος χριστιανός, είχε σημαντική ιεραποστολική δράση, κηρύττοντας το ευαγγέλιο σε δημόσιο χώρο της Θεσσαλονίκης. Όταν ο αύγουστος Μαξιμιανός Ερκούλιος γύρισε από εκστρατεία και ανηφόριζε προς το στάδιο της πόλεως για να παρακολουθήσει μονομαχίες, όπου πρωταγωνιστούσε ο μονομάχος Λυαίος, κατήγγειλε σε αυτόν κάποιος τον στρατηγό Δημήτριο ως χριστιανό, με αποτέλεσμα να τον συλλάβει, και μετά την ομολογία πίστης του να τον φυλακίσει πρόχειρα στα υπόγεια των κοντινών του σταδίου λουτρών. Εδώ μπορούμε να κάνουμε χρήση των σωζόμενων μαρτυρολογίων και του συναξαρίου της Αποστολικής Διακονίας (Μηναίων Οκτωβρίου 1992): *Τῇ ΚΣ τοῦ αὐτοῦ μηνὸς μνήμη τοῦ ἁγίου καὶ ἐνδόξου Μεγαλομάρτυρος Δημητρίου τοῦ Μυροβλύτου καὶ θαυματουργοῦ. Στίχ. Δημήτριον νύττουσι λόγχοι, Χριστέ μου, Ζηλοῦντα πλευρᾷς λογχο νύκτους πάθος. Εἰκοστήμελῖαι Δημήτριον ἔκτηναιλον.*

Οὗτος ἦν ἐπὶ Διοκλητιανοῦ καὶ Μαξιμιανοῦ τῶν βασιλέων, ἐκτῆς Θεσσαλονικέων ὁρμώμενος πόλεως, εὐσεβὴς ὢν ἄνωθεν καὶ τῆς εἰς Χριστὸν διδασκαλίας πίστεως. Ἐπιδημήσαντος δὲ τοῦ Μαξιμιανοῦ τῆς Θεσσαλονικέων, κατεσχέθη ὁ ἅγιος, ὡς τῇ εὐσεβείᾳ διαβόητος. Σεμνυνομένου δὲ τοῦ βασιλέως ἐπίτινι ἀνδρί, Λυαίῳ τοῦνομα, καὶ προτρεπομένου τοὺς τῆς χώρας ἐξελθεῖν καὶ διαγωνίσασθαι πρὸς αὐτόν, (ἦν γὰρ ὁ Λυαῖος μεγέθει σώματος καὶ ῥώμῃ τοὺς καταύττον ὑπερβάλλων) νεανίας τις, τὴν πίστιν χριστιανός, τοῦνομα Νέστωρ, προσελθὼν τῷ ἁγίῳ Δημητρίῳ, ὄντι ἐντῇ φρουρᾷ, ἔφη «Δοῦλε τοῦ Θεοῦ, βούλομαι συμπλακῆναι τῷ Λυαίῳ ἀλλὰ εὗξαι ὑπὲρ ἐμοῦ». Ὁ δέ, τῷ σημείῳ τοῦ Σταυροῦ κατασφραγίσας τὸ μέτωπον αὐτοῦ, «Καὶ τὸν Λυαῖον, φησί, νικήσεις καὶ ὑπὲρ Χριστοῦ μαρτυρήσεις». Τούτοις ὁ Νέστωρ τοῖς ῥήμασι θαρρήσας, ἀντέστη τῷ Λυαίῳ καὶ τὴν ἀλαζονείαν αὐτοῦ κατέβαλεν, ἀποκτείνας αὐτόν. Διὰ τοῦτο ὁ βασιλεὺς αἰσχυρθεὶς, ἐπεὶ καὶ ἐρευνήσας τὸ πρᾶγμα ἔμαθεν, ἐν ᾧ ἐφυλάττε το τόπων, λόγχοις τὴν πλευρὰν διαπαρῆναι ἐκέλευσε τὸν ἅγιον Δημήτριον πρῶτον, ὡς αἴτιον γενόμενον τῆς τοῦ Λυαίου σφαγῆς καὶ τούτου γενομένου, εὐθέως ἀφῆκεν ὁ ἅγιος τὴν ψυχὴν, πολλῶν θαυμάτων καὶ ἰάσεων

παραδόξων μετὰ τὴν τελευτὴν γεγόμενος ποιητής. Εἶτα, τῇ τοῦ βασιλέως κελεύσει, καὶ ὁ ἅγιος Νέστωρ ἀπετμήθη τὴν κεφαλὴν. (Migne 1857-1866, τ. 116, σ. 1167-1202)

Από τα μαρτυρολόγια και τα άλλα αγιολογικά κείμενα του Αγίου Δημητρίου συνάγουμε πολλές πληροφορίες για, τη λατρεία του Αγίου, την τοπογραφία της πόλεως ανά εποχές και την κοινωνική ζωή της Θεσσαλονίκης, που μπορούν να τεθούν ως θέματα εργασιών αναζήτησης και ταύτισης των αναφερόμενων μνημείων στο πλαίσιο της προβληματικής που υπάρχει, υπό το φως και των νεότερων ευρημάτων. Χρήσιμη είναι και η μελέτη της αντίστοιχης ενότητας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Migne 1857-1866, τ. 116, σ. 1167-1202· Μπακιρτζής 1997· Παπαδημητρόπουλος 2004.) Η επίσκεψη, στο ρωμαϊκό λιμάνι (σημερινή προβλήτα και χώρος λιμενικών εγκαταστάσεων) με επί τόπου παρουσίαση και θεατρικό παιχνίδι, όπου ο Μ. Κωνσταντίνος θα συζητάει με τους στρατηγούς του για τις επόμενες μάχες με το Λικίνιο επιθεωρώντας τα πλοία του, όπως και η επίσκεψη σε κτήρια του Γαλεριανού ανακτορικού συγκροτήματος, όπου ο αυτοκράτορας διέμενε, μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του χώρου και της εποχής.

Η ιστορία της Θεσσαλονίκης κατά την πρωτοβυζαντινή περίοδο (4^{ος}-7^{ος} αιώνας).

Στην παλαιοχριστιανική Θεσσαλονίκη (324- 641) ενδιαφέρον από διδακτικής πλευράς παρουσιάζει ο μετασχηματισμός της ρωμαϊκής πόλης σε χριστιανική μητρόπολη. Στο τέλος του 4^{ου} αιώνα κτίζεται το νέο τείχος, το οποίο περιλαμβάνει τετράγωνους πύργους και τριγωνικούς προβόλους, ενσωματώνοντας το παλαιότερο ρωμαϊκό. (Vickers 1970· Γούναρης 1976· Βελένης 1998) Οι αλλαγές στον πολεοδομικό ιστό σηματοδοτούνται από την ίδρυση χριστιανικών βασιλικών και άλλων μνημείων. Τα τείχη μπορούν να ενταχθούν ως θέματα αρχαιολογικού ενδιαφέροντος στην παράδοση, με την προβολή εικόνων και ψηφιακών αναπαραστάσεων του τμήματος που δεν σώζεται. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ως θέμα προς διδακτική αξιοποίηση, επίσης, τα νεκροταφεία (Βασιλική της Γ' Σεπτεμβρίου στην Ανατολική νεκρόπολη και εκθέματα του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού.)

Κατ' αρχάς μπορούν οι φοιτητές να πάρουν ως θέμα εργασίας το Γαλεριανό συγκρότημα, και ιδιαιτέρως τα δύο περίκεντρα κτίσματα του συγκροτήματος (Ροτόντα και Οκτάγωνο), που καθαγιάζονται. Το 390 συμβαίνει η στάση των Θεσσαλονικέων και η σφαγή στον Ιππόδρομο, ενώ το 395 η πόλη γίνεται πρωτεύουσα του Αν. Ιλλυρικού. Κατά τον 5^ο αιώνα ιδρύονται ο Άγιος Μηνάς, η πεντάκλιτη παλαιοχριστιανική της Αγίας Σοφίας, η τρίκλιτη βασιλική της Θεοτόκου Αχειροποιήτου και ο Άγιος Δημήτριος ως πεντάκλιτη βασιλική με εγκάρσιο κλίτος. Τα μνημεία αυτά μπορούν να τα αναλάβουν φοιτητές, εμπλουτίζοντας το ιστορικό μάθημα. Αν το μάθημα γίνεται στο εκεί πανεπιστήμιο είναι δυνατή και η επίσκεψή τους με παρουσίαση στο χώρο ως άσκηση πεδίου (Ευγενίδου 1983· Krauthimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997.)

Μετά την πτώση της Ρώμης το 476, η επικράτεια του Ανατολικού τμήματος, αποτελείτο από την Ελλάδα και τις εξελληνισμένες χώρες της Ανατολής. Κατά τους «σκοτεινούς αιώνες» (7^ο-8^ο) το Βυζάντιο κατόρθωσε να αμυνθεί στις αβαρο-σλαβικές και τις αραβικές επιδρομές, στρατικοποιώντας την κοινωνία και συγκροτώντας γραμμή άμυνας στην ΝΑ Μ. Ασία. Κατά το πρώτο μισό του 7^{ου} αιώνα όλη η επαρχότητα του Ιλλυρικού (Βαλκανική) υφίσταται τις επιδρομές των Αβάρων, οι οποίοι έχουν ως υποτελείς σλαβικούς πληθυσμούς, οι οποίοι εγκαθίστανται στα μέρη που καταλαμβάνουν, ενώ οι Άβαροι αποσύρονται. Η ίδια η Κωνσταντινούπολη κινδυνεύει το 626, ενώ λίγες από τις υπόλοιπες πόλεις κατορθώνουν να επιβιώσουν από αυτές τις επιδρομές, όπως η Θεσσαλονίκη, χάρη στο ισχυρό αμυντικό σύστημα των θεοδοσιανών τειχών της. Εδώ μπορεί να δοθεί ως θέμα η επιγραφή του Ορμίσδα και η κατασκευή του τείχους (Cheynet 2007· Haldon 2007· James 2010· Mango 1988· Morisson 2007· Nikol 2010· Ostrogorsky 2014· Χριστοφιλοπούλου 1996· Πολίτη 1979· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997.)

Οι Σκοτεινοί Αιώνες: 7^{ος}-8^{ος}.

Η Θεσσαλονίκη κατά τους Σκοτεινούς Αιώνες (7ο-8ο): η φάση των σλαβικών επιδρομών και της ανάδειξης του πολιούχου Αγίου. Η Θεσσαλονίκη πολιορκείται επανειλημμένως από τους Σλάβους που έχουν εγκατασταθεί στη γύρω περιοχή και υφίσταται καταστροφές από σεισμό το 620, εξ αιτίας του οποίου καταστρέφονται πολλά κτήρια, μεταξύ των οποίων και η βασιλική της Αγίας Σοφίας. Σημαντική φιλολογική πηγή που μπορούμε διδακτικά να χρησιμοποιήσουμε για να κατανοήσουμε την τοπογραφία της πόλεως, τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, τον πολιτική και διοικητική οργάνωση της εποχής είναι τα λειτουργικά κείμενα της Εκκλησίας και οι συλλογές θαυμάτων του Αγ. Δημητρίου. Χρήσιμη είναι και η μελέτη της αντίστοιχης ενότητας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Μπακιρτζής 1997· Παπαδημητρόπουλος 2004).

Κοντάκιον και Οἶκος τοῦ Ἀγίου Δημητρίου. Κοντάκιον. Αὐτόμελον.

Ἦχος β. Τοῖς τῶν αἱμάτων σου ρείθροις Δημήτριε, τὴν Ἐκκλησίαν Θεὸς ἐπορφύρωσεν, ὁ δούς σοι τὸ κράτος ἀήττητον, καὶ περιέπων τὴν πόλιν σου ἄτρωτον αὐτῆς γὰρ ὑπάρχεις τὸ στήριγμα. Στο κοντάκιο ο Ἅγιος Δημήτριος παρουσιάζεται ως πολιούχος, προστάτης της πόλεως, την οποία διαφυλλάσει ἀκέραιη, και στον οποίο ο Θεός ἔχει δώσει ἀήττητη δύναμη. (Συναξάριον Μηναίου Οκτωβρίου)

Ὁ Οἶκος. Τοῦτον τὸν μέγαν, πάντες συμφώνως οἱ πιστοὶ συνελθόντες, ὡς ὀπλίτην Χριστοῦ καὶ Μάρτυρα τιμήσω μεν, ἐνῶ δαῖς καὶ ὕμνοις ἀναβοῶντες τῷ Δεσπότῃ καὶ Κτίστῃ τῆς οἰκουμένης Ῥῥσαι ἡμᾶς τοῦ σεισμοῦ τῆς ἀνάγκης Φιλάνθρωπε, πρεσβείαις τῆς Θεοτόκου καὶ πάντων τῶν ἁγίων Μαρτύρων εἰς σὲ γὰρ ἐλπίζομεν, τοῦ ῥυσθῆναι κινδύνων καὶ θλίψεων ὅτι σὺ ὑπάρχεις ἡμῶν τὸ στήριγμα.

Στον Οἶκο του κοντακίου γίνεται αναφορά στον Ἅγιο ως προστάτη της πόλεως ἀπὸ το σεισμό. Αὐτή είναι μία ἐπίσης ιδιότητα του πολιούχου Αγίου Δημητρίου, που ξεκινά ἀπὸ τη δεκαετία του 620 με τους μεγάλους σεισμούς που προκάλεσαν σημαντικές ζημιές στην πόλη, και φτάνει μέχρι τους σεισμούς της δεκαετίας του 1980. Στο διάστημα 626-634 χρονολογείται η καταστροφή του Αγίου Δημητρίου ἀπὸ πυρκαγιά, την οποία εξιστορεῖ το 3ο θαῦμα της Β΄ συλλογῆς *Θαυμάτων*. Η ἐκκλησία καθαρίστηκε και επισκευάστηκε σε μεγάλο βαθμό, Στο ΝΑ πεσσό απεικονίζεται σε ψηφιδωτό ο Ἅγιος ἀνάμεσα στον ἐπίσκοπο και τον ἐπαρχο Λέοντα που ἐπιμελήθηκαν την ανοικοδόμηση του ναοῦ. Το ψηφιδωτό συνοδεύεται ἀπὸ την ἐπιγραφή: «Κτίστας θεωρεῖς τοῦ πανενδόξου δόμου, ἐκεῖθεν ἔνθεν μάρτυρος Δημητρίου, τοῦ βάρβαρον κλύδωνα βαρβάρου στόλου μετατρέποντος και πόλιν λυτρουμένου». Το ψηφιδωτό και η ἐπιγραφή μαρτυροῦν την ἀπόκρουση της τρίτης πολιορκίας της Θεσσαλονίκης ἀπὸ τους Σλάβους και την ἀποπεράτωση της ανοικοδόμησης της ἐκκλησίας τον 7^ο αἰώνα. Παιχνίδι ρόλων θα ἀναπαριστᾷ διάλογο μεταξύ των κτητόρων και ἀνακαινιστῶν της ἐκκλησίας του Αγίου Δημητρίου.

Στα μέσα του 7^{ου} αἰώνα οικοδομεῖται η νέα ἐκκλησία του Χριστοῦ, ο ναός της του Θεοῦ Σοφίας στον ἴδιο χώρο της κατεστραμμένης βασιλικῆς, σε νέο ἀρχιτεκτονικό τύπο που συνδυάζει τον τύπο της βασιλικῆς με ἐκεῖνον του σταυρικοῦ πυρήνα με τρούλλο και περίστωο, και τριμερές ιερό βῆμα. Η νέα ἐπισκοπική ἐκκλησία κοσμεῖται κατὰ τον 8^ο αἰώνα με εικονομαχική διακόσμηση σταυρῶν σε δόξα. Στο τέλος του 7^{ου} αἰώνα (688) ο αυτοκράτορας της δυναστείας του Ηρακλείου Ιουστινιανός Β΄ πραγματοποιεῖ χερσαία ἐκστρατεία ἀπὸ την Κωνσταντινούπολη στη Θεσσαλονίκη. Η ἀφιξή του στο ναό του Αγίου Δημητρίου, που ἔχει ἐπιδιορθωθεί μετὰ την πυρκαγιά του 629-634, ἢ η ἀνακατασκευή του βρίσκεται σε ἐξέλιξη, ἀποτυπώνεται σε τοιχογραφία του νότιου τοίχου της ἐκκλησίας.

Στην ἐνότητα αὐτὴν μπορούμε να ἀσχοληθούμε με τη μελέτη των συλλογῶν θαυμάτων του Αγίου Δημητρίου, τις οποίες θα ἀναλύσουμε ἐξάγοντας στοιχεῖα για την τοπογραφία και τα τείχη της πόλεως, το ναό του Αγίου Δημητρίου που ἀπὸ τότε ἀναδεικνύεται σε πολιοῦχο ἅγιο, στοιχεῖα για την οἰκονομία και την κοινωνία της πόλεως, για τις σχέσεις Βυζαντινῶν με Σλάβους, για την πολεμική τακτική των Σλάβων και την ἀμυνα των Βυζαντινῶν. Συγκεκριμένα θα ἀσχοληθούμε με τα θαῦματα 12^ο-14^ο ἀπὸ το Α΄ βιβλίο θαυμάτων, και τα 1^ο, 2^ο και 4^ο του Β΄ Βιβλίου, τα οποία μιλούν για ἀπόπειρες ἐκπόρθησης των τειχῶν της Θεσσαλονίκης ἀπὸ Ἀβάρους και Σλάβους και τις θαυμαστὲς ἐμφανίσεις του Αγίου που βοηθᾷ τους ἀμυνομένους να τους ἀποκρούσουν και να σωθεῖ πόλη.

Αρχαιολογικά θα μελετήσουμε τα τείχη και τις επιγραφές τους βάσει φωτογραφιών και αναπαραστάσεων και με επιτόπια άσκηση, τον Άγιο Δημήτριο του 7^{ου}-8^{ου} αιώνα με βάση τα κείμενα των *Θαυμάτων*, άλλα παράλληλα χωρία για την εποχή, τα σωζόμενα και τα μαρτυρούμενα από απεικονίσεις ψηφιδωτά, τοιχογραφίες και τις επιγραφές της εκκλησίας. Επίσης θα παρουσιαστούν θέματα σχετικά με τη μεταβατικού σταυροειδούς τύπου εκκλησία της του Θεού Σοφίας, της νέας μητρόπολης της Θεσσαλονίκης, και την καταγωγή του αρχιτεκτονικού της τύπου με παράλληλα (Ευγενίδου 1983· Krautheimer 1998· Τουράτογλου 1998· Μαυροπούλου-Τσιούμη 1992 και 1997· Παπαζώτος 1997· Παπαγιαννόπουλος 1982· Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου & Τούρτα 1997. Βλ. για τα τείχη: Vickers, M. 1963· Γούναρης 1971, σσ. 311-322· Γούναρης 1976· Βελένης 1998).

Ανακεφαλαιωτικά

Η διαθεματική διδακτική αυτή πρόταση διδασκαλίας αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες στο να προσεγγίσουν διδακτικά την ιστορία της υστεροβυζαντινής Θεσσαλονίκης και άλλα όμοιου ενδιαφέροντος ιστορικά θέματα με χρήση αγιολογικών και ιστορικών πηγών από το πρωτότυπο, συνδυασμένες με την τοπογραφία και τα μνημεία του υλικού πολιτισμού. Η ίδια προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί και σε οποιοδήποτε άλλο ιστορικό θέμα που έχει την αναφορά του σε συγκεκριμένη πόλη ή περιοχή. Όπου ευκαιριακά η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα στην δημιουργία ερευνητικού ενδιαφέροντος και στην μαθησιακή διαδικασία κατάκτησης της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Από την οπτικοακουστική στην ψηφιακή αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βακάρος, Δ. (2009). *Ο Πολιούχος της Θεσσαλονίκης Άγιος Δημήτριος ο Μυροβλύτης*, Ιδιωτική: Θεσσαλονίκη.
- Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2017). «Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασσική εποχή. Συμβολή στην διδακτική της ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου», στο: *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017*, τ. 3, 209-232.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018¹). «Διδάσκοντας αρχαίο ελληνικό δράμα στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τις αρχές της βιοματικότητας», *Πρακτικά Εργασιών 2^{ου} Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “ Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης” Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018*, 488-504.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος, Ιω. (2018²). «Διδάσκοντας κλασική πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με τη βοήθεια της αρχαιολογίας και με στοιχεία βιοματικότητας», *Πρακτικά Εργασιών 2^{ου} Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “ Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης” Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018*, 532-547.
- Βελένης Γ. Μ., (1998). *Τα τείχη της Θεσσαλονίκης. Από τον Κάσσανδρο ως τον Ηράκλειο*, Θεσσαλονίκη.
- Γούναρης, Γ. (1976). *Τα τείχη της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη.
- Cheyne, J.-Cl. (2007). *Βυζαντινός κόσμος: Η Ανατολική Ρωμαϊκή αυτοκρατορία 330-641*, τ. Α΄, εκδ. Πόλις, Αθήνα.
- Εκκλησία της Ελλάδος, *Μηναίον Οκτωβρίου*, Βαρθολομαίου Κουτλουμουσιανού του Ιμβρίου, Αποστολική Διακονία, Αθήνα 1992.

- Haldon, J. (2009). *Βυζάντιο: μια ιστορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Hooper-Greenhill, E. (επ.), (1999). *The Educational Role of the Museum*, Λονδίνο, Routledge.
- Huberman, M. (1992). «Teacher development and instructional mastery.» In *A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds), Understanding Teacher Development* (122- 142). NY: Cassel.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James, L. (2010). *A companion to Byzantium*, Wiley-Blackwell.
- Θεοχαρίδης , Π. (1983). «Η βυζαντινή Θεσσαλονίκη και τα μνημεία της: Οι σκοτεινοί αιώνες», *Αρχαιολογία*, τ. 7, Αθήνα Μάιος 1983, σελ. 23-24.
- Θεοχαρίδης, Γ., (1959). *Τοπογραφία και πολιτική ιστορία της Θεσσαλονίκης κατά τον ΙΔ' αιώνα*, Θεσσαλονίκη.
- Θεοχαρίδου-Τσαπραλή& Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χρ., (1985). *Η αναστύλωση των βυζαντινών και μεταβυζαντινών μνημείων στην Θεσσαλονίκη*, Θεσσαλονίκη.
- Καβαλιεράτου, Ε., Ρούσσου, Μ., (2009), «Η εφαρμογή της μεθόδου του «Συμμετοχικού Σχεδιασμού» για το σχεδιασμό ψηφιακού εκπαιδευτικού προγράμματος με νεαρούς επισκέπτες στην Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλ. Σούτσου», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 84-89
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (1996). *Το Βυζαντινό Κράτος*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική.» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κόλλιας, Α. (1993). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Κουρκουτίδου - Νικολαΐδου Ε., Τούρτα Α., (1997). *Περίπατοι στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη*. Καπόν: Αθήνα.
- Krautheimer, R. (1998). *Παλαιοχριστιανική και βυζαντινή αρχιτεκτονική*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λαΐου, Αγγελική. (1979). *Ι.Ε.Ε.*, τ. Θ', Αθήναι: Εκδ. Αθηνών, 137-160.
- Μακράκης, Β. (επιμ.) (2001). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Mango, C. (1988). *Βυζάντιο: Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, μτφρ. Δημήτρης Τσουγκαράκης, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροπούλου - Τσιούμη, Χρ. (1997). *Βυζαντινά και μεταβυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης*, Αθήνα: Ρέκος.
- Μαυροπούλου - Τσιούμη, Χρ. (1992). *Βυζαντινή Θεσσαλονίκη*, Αθήνα: Ρέκος- Σταμούλης Α.Ε.
- Migne, J.-P. (1857-1866). *Patrologia Graeca*, τ. 116, Paris.

- Morisson, C. (2007). *Ο Βυζαντινός κόσμος: Η Βυζαντινή αυτοκρατορία*, Αθήνα: Πόλις.
- Μπακιρτζής, Χαράλαμπος, επιμ. (1997). *Αγίου Δημητρίου θαύματα, οι συλλογές αρχιεπισκόπου Ιωάννου και Ανωνύμου. Ο βίος, τα θαύματα και η Θεσσαλονίκη του Αγίου Δημητρίου*, μετάφραση: Αλόη Σιδέρη Αθήνα: Άγρας.
- Ostrogorsky, Georg, (2002). *Ιστορία του Βυζαντινού κράτους*, 3 τόμοι, Μτφρ. Ιωάννης Παναγόπουλος. Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στέφανος Δ. Βασιλόπουλος.
- Παπαγιαννόπουλος, Α. (1982). *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρόπουλος, Γ. (2004). *Μαρτύριο και Θαύματα του Αγίου Δημητρίου*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Παπαζώτος, Θ. (1997). «Ιστορική επισκόπηση και ιστορικό διάγραμμα», *Βυζαντινά και μεταβυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη: Ρέκος, σελ. 9-18.
- Πολίτη, Τζ. (επιμ.), (1979). *Η ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ*, Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006-2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.
- Τουράτσογλου, Ι. (1998). *Μακεδονία: Ιστορία-Μνημεία-Μουσεία*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Vickers, Michael (1970). *Towards a reconstruction of the town planning of Roman Thessaloniki, Ancient Macedonia, 1st int. symposium Thessaloniki*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Βαλκανικών Σπουδών, ,σελ. 239-251.
- Vickers, M. (1974). Sirmium or Thessaloniki: a critical examination on the St. Demetrius legend, *BZ*, 67, σελ. 337-350.
- Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1996). *Βυζαντινή ιστορία*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιοματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χαράλαμπος Ματσακλίδης, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ,
ΠΔΜ

Ασημίνα Ανδρίκου, Εκπαιδευτικός, PhD Candidate, ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Περίληψη

Οι σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης και κατανόησης στους μαθητές, κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου της ιστορίας, μέσω της μελέτης εννοιών και της «ορθής» προσέγγισης και αξιοποίησης των ιστορικών πηγών. Η παρούσα έρευνα μελετά τις διδακτικές επιλογές υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά το επιστημονικό παράδειγμα, τις πηγές και τις έννοιες που αξιοποίησαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αναδεικνύεται η συναρμόνισή τους με τη θεωρία της «Νέας Ιστορίας».

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας οδήγησε στη μετατροπή και συγκρότησή της ως διδακτικό αντικείμενο, το οποίο καθορίζεται από τις επιλογές του περιεχομένου, του σκοπού και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Φυσικά, οι επιλογές αυτές με τη σειρά τους προσδιορίζουν τον χαρακτήρα του επιστημονικού παραδείγματος της διδασκαλίας της Ιστορίας (Moniot, 2002: 43 - 46).

Παρατηρούνται, λοιπόν, τρία διακριτά επιστημονικά παραδείγματα:

Α. Το παραδοσιακό, που βασίζεται στο θετικιστικό παράδειγμα και έχει μια μονοδιάστατη αντίληψη για την Ιστορία, καθώς θεωρεί ως δεδομένη τη γνώση του παρελθόντος, αφού βασίζεται σε «αντικειμενικά» και «ορθά» στοιχεία (Νάκου, 2000: 56 - 58). Ταυτόχρονα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως εθνοκεντρικό, αφού η σχολική ιστορία αξιοποιείται ως μέσο εθνικής διαπαιδewγησης των μαθητών (Κόκκινος, 1998: 245; Κουλούρη, 1996: 145; Μαυροσκούφης, 1997: 15 - 16). Ακόμη, το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι έντονα αφηγηματικό και δασκαλοκεντρικό, καθώς η διδασκαλία επικεντρώνεται στο περιεχόμενο παρά στη μέθοδο, ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, ενώ ο ρόλος των μαθητών είναι παθητικός και καλούνται να αποστηθίσουν ένα συγκεκριμένο σώμα γνώσης που είναι προκαθορισμένο και αμετάβλητο (Harnett, 2000: 28; Husbands, 2004: 172; Husbands, Kitson&Pendry, 2003: 8; Μακαράτζης, 2017: 66).

Β. Το μοντέρνο, σύμφωνα με το οποίο το παρελθόν υφίσταται και μπορεί να ανακατασκευαστεί μέσω της κριτικής μελέτης των ιστορικών πηγών και τεκμηρίων (Νάκου, 2000: 59). Επιπλέον, διαπνέεται από τις αρχές της Νέας Διδακτικής, στην οποία σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η

απόκτηση της γνώσης περιεχομένου (content knowledge) και ενός συνόλου δεξιοτήτων (skills) ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να σκέφτονται ιστορικά (Husbands, Kitson&Pendry, 2003: 12) και να καταστούν «εν δυνάμει ιστορικοί» (Husbands, 2004: 173).

Γ. Το μεταμοντέρνο, δίνει προτεραιότητα στην εννοιολογική γνώση, η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στη δημοκρατική πολιτειότητα (Κόκκινος, 2012: 356 - 358). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ο εφοδιασμός των μαθητών όχι μόνο με τις διαφορετικές οπτικές των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και με τα κατάλληλα νοητικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να εμπλακούν ενεργά στον ιστορικό διάλογο και να μην αποδεχθούν άκριτα κάποια από τις προτεινόμενες ερμηνείες (Μακαρατζής, 2017: 74).

Στρέφοντας το ενδιαφέρον στο περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης, η ιστορία, σύμφωνα με τον St. Lévesque (2005), δεν είναι απλά μια απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και ημερομηνιών, αλλά μια περισσότερο εκλεπτυσμένη διαδικασία ανάπτυξης ιστορική σκέψης, αφενός μέσω της πραγμάτευσης πρώτης τάξης εννοιολογικής γνώσης και αφετέρου μιας βαθύτερης, νοητικά, διεργασίας αντίληψης των πολλαπλών και αποκλινουσών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος. Η διεργασία αυτή βασίζεται, κυρίως, στις *έννοιες δεύτερης τάξης (second-order concepts)*, όπως χαρακτηρίζονται, που επικουρούν και προωθούν την επιστημονική ιστορική έρευνα (Levesque, 2005) και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης (Körber&Meyer-Hammer, 2015), ενώ αποτελούν το *θεμέλιο* της ιστορίας, δίχως τις οποίες η ιστορία στερείται «επιστημονικής πειθαρχίας» και μετατρέπεται σε αφήγημα χωρίς στέρεα βάση (Kitsonetal, 2010).

Ως πρώτης *τάξης* νοούνται οι *ουσιαστικές (substantive)* έννοιες, όπως «Επανάσταση», «Δημοκρατία», «Έθνος», οι οποίες αφορούν και επιλέγονται, ανάλογα, το περιεχόμενο της ίδιας της ιστορίας ενώ οι δεύτερης τάξης, κυρίως, παρέχουν τα εφόδια για την προαγωγή της ιστορικής σκέψης (Peck&Seixas, 2008) και κρίνονται αναγκαίες για την κατανόηση της ιστορίας (Lee, 2017). Στις δεύτερης τάξης συγκαταλέγονται έννοιες όπως, η *ιστορική σημαντικότητα*, η *συνέχεια* και *αλλαγή*, το *αίτιο* και *αποτέλεσμα*, οι *ιστορικές οπτικές (πολυπρισματικότητα)*, η *ιστορική ενσυναίσθηση*, ο *ιστορικός χρόνος* και *χώρος* καθώς και η *ομοιότητα* και *διαφορά* (Seixas, 2017; Ρεπούση, 2000; Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2018-2019).

Εν συνεχεία, σημαντικό ρόλο στην ιστορική εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν το παρελθόν, έχουν τα *τεκμήρια* ή *πηγές*, τα οποία «προσφέρουν μια βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης» και αυτά μπορούν να συναντώνται υπό τη μορφή *κατάλοιπων*, δηλαδή φυσικών υλικών υπολειμμάτων είτε εγγράφων (Husbands, 2004:31).

Η προσέγγιση των ιστορικών πηγών κατά καιρούς έχει απλουστευτεί αρκετά, αγνοώντας το γεγονός ότι η χρήση αυτών έγκειται στα εκάστοτε ερωτήματα που τίθενται (Lee, 1983). Η αδυναμία διαχωρισμού μεταξύ της πηγής και της πρόθεσης του ιστορικού να παραθέσει «κάτι» ως γεγονός οδηγεί σε έννοιες όπως η προκατάληψη (Lee, 1983). Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η απόρριψη των πηγών αυτών από τους μαθητές, εκ των προτέρων, οι δεύτεροι πρέπει να είναι σε θέση να θέτουν τα κατάλληλα «ερωτήματα», ώστε να προσεγγίσουν ορθώς τις πηγές (Ashby, 2011).

Επομένως, οι πηγές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως βάση της διδασκαλίας και να αξιοποιούνται κριτικά, και όχι απλώς να παρατίθενται στο τέλος της διδασκαλίας και ως επιβεβαίωση της ιστορικής «αλήθειας» που προβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018 - 2019). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί και η ταυτόχρονη χρήση πληροφοριακού υλικού, δηλαδή

ατεκμηρίωτων και αμφιβόλου αξιοπιστίας γραπτών κειμένων, αντί ιστορικών πηγών στα παρόντα σχολικά εγχειρίδια.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αναμφίβολα, «*η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ποιότητα των εκπαιδευτικών*» (Μπακιρτζή – Σαρδέλη & Γεωργιάδης, 2015: 138). Έτσι, «*η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί βασική παράμετρο για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης*» (Γεωργιάδης & Οικονόμου, 2013: 82; Τερζής, 2006).

Όσον αφορά τη Διδακτική της Ιστορίας, η έρευνα του McDiarmid (1994: 179) έδειξε ότι δεν αρκεί οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν με επάρκεια την Ιστορία, καθώς «*οι ιδέες τους για τη Διδακτική της παρέμειναν στάσιμες και επικεντρωμένες στην απλή εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος, εξηγώντας γιατί συνέβησαν και περιστασιακά στην προβολή ντοκιμαντέρ*». Γι’ αυτό το λόγο είναι ανάγκη να παρακολουθούν μαθήματα που «*θα τους μαθαίνουν πώς να σκέφτονται για την Ιστορία και να διδάσκουν Ιστορία*» (Mayer, 2006: 71).

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι βασικές σπουδές, η παιδαγωγική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την αναμόρφωση του μαθήματος (Bakeretal., 2003; Bender, 2004; Vander Leeuw-Roord, 2001; Wineburg, 2001).

Σύμφωνα με τον Lee Shulman, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν Ιστορία οφείλει να κινείται σε τρεις άξονες, οι οποίοι θα συνδυάζονται και θα εξισορροπούνται μεταξύ τους: α) στην επαρκή γνώση του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας, β) στην επαρκή γνώση των σύγχρονων εξελίξεων στη Διδακτική της Ιστορίας και γ) στους όρους της επαρκούς –επιστημονικά και παιδαγωγικά– «μεταφοράς» της έγκυρης ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική γνώση (Barton&Levstik, 2004: 246). Για να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη στα προγράμματα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών εφαρμόζεται η πρακτική άσκηση, «*που αποβλέπει στην πρόωμη εναισθητοποίηση αλλά και στη μύησή τους στη μεθόδευση της διδακτικής διαδικασίας*» (Δημητριάδου, 2016: 183), όπως συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος Διδακτική της Ιστορίας, όπου πραγματοποιείται εξοικείωση των φοιτητών με τις προαναφερθείσες έννοιες και προωθείται η έμπρακτη εφαρμογή τους.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσουμε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης της Διδακτικής της Ιστορίας τις διδακτικές επιλογές των φοιτητών όσον αφορά τις πηγές και τις έννοιες που αξιοποιήθηκαν, με γνώμονα το επιστημονικό παράδειγμα που εντάσσονταν οι ενότητες, αλλά και οι επιλογές των φοιτητών για την προσέγγιση της γνώσης.

Συνθήκες και Δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, η Διδακτική της Ιστορίας μαζί με τις διδακτικές τριών άλλων γνωστικών αντικειμένων (Φυσική, Γλώσσα και Μαθηματικά) αποτελούν τα τέσσερα υποχρεωτικά μαθήματα της Β΄ Φάσης της Πρακτικής Άσκησης. Αναλυτικότερα, το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας, που αφορά και τη συγκεκριμένη έρευνα, περιλαμβάνει πέντε με έξι τρίωρα θεωρητικά μαθήματα και πέντε με έξι

εβδομάδες Πρακτικής Άσκησης, κατά τις οποίες οι φοιτητές χωρισμένοι σε ζευγάρια διδάσκουν μια διδακτική ενότητα. Μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες, λειτουργώντας ως μέντορες, συμβάλλουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδασκαλιών, ενώ η αξιολόγηση γίνεται συνολικά από όλους τους φοιτητές, τους μέντορες και τον υπεύθυνο καθηγητή, Κώστα Κασβίκη (Ανδρέου & Κασβίκη, 2012).

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τριάντα τέσσερα τυχαία ζευγάρια φοιτητών που παρακολούθησαν το μάθημα Διδακτικής της Ιστορίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018 - 2019.

Ερευνητικό Εργαλείο και Ερευνητική Διαδικασία

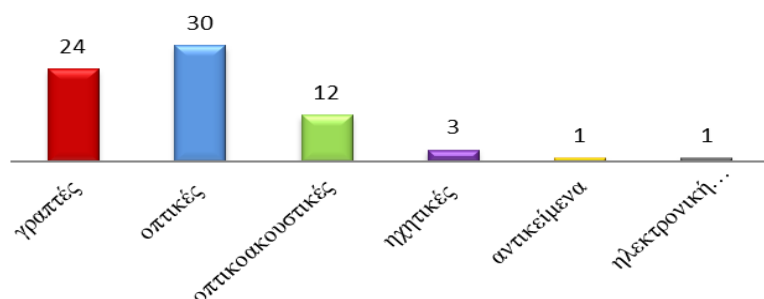
Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα αυτοσχέδιο πρωτόκολλο παρακολούθησης, το οποίο συμπλήρωναν οι μέντορες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας των φοιτητών.

Οι θεματικές του πρωτόκολλου παρακολούθησης επικεντρώνονταν στις διδακτικές επιλογές των ζευγαριών όσον αφορούσε τα είδη των πηγών που αξιοποίησαν και το πληροφοριακό υλικό, τις έννοιες πρώτης και δεύτερης τάξης τις οποίες αποφάσισαν να αναδείξουν και τον τρόπο που το έκαναν, και το επιστημονικό παράδειγμα που υιοθέτησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδασκαλιών τους.

Όσον αφορά την ερευνητική διαδικασία, ακολούθησε τη δομή του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, κάθε εβδομάδα τρία ζευγάρια φοιτητών αναλάμβαναν από μια διδακτική ενότητα Ιστορίας, προετοιμάζονταν σχετικά με αυτήν, σχεδίαζαν τη διδασκαλία της και, μετά από συναντήσεις με τους μέντορες της Πρακτικής Άσκησης, την υλοποιούσαν στα συνεργαζόμενα σχολεία. Μετά την υλοποίηση διεξαγόταν η αξιολόγηση της διδασκαλίας μπροστά στην ολομέλεια του τμήματος, τους μέντορες και τον υπεύθυνο καθηγητή.

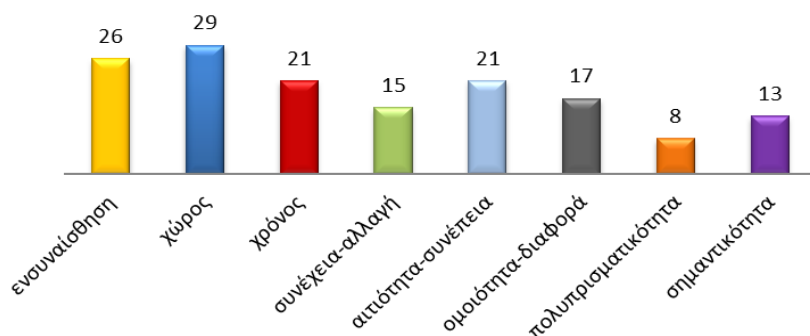
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αναλύοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα πρωτόκολλα παρατήρησης καταλήξαμε σε ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά, όσον αφορά τις πηγές και το πληροφοριακό υλικό που αξιοποίησαν για τη διδασκαλία των διάφορων ενοτήτων διαπιστώσαμε ότι τριάντα τρεις από τις τριάντα τέσσερις ομάδες χρησιμοποίησαν πληροφοριακό υλικό, είτε του σχολικού εγχειριδίου είτε που κατασκεύασαν οι ίδιοι. Παράλληλα, αξιοποίησαν και διαφορετικά είδη πηγών με επικρατέστερες τις οπτικές – εικονιστικές και τις γραπτές (Γράφημα 1).



Γράφημα 2: Είδη πηγών που αξιοποίησαν οι φοιτητές στις διδασκαλίες τους

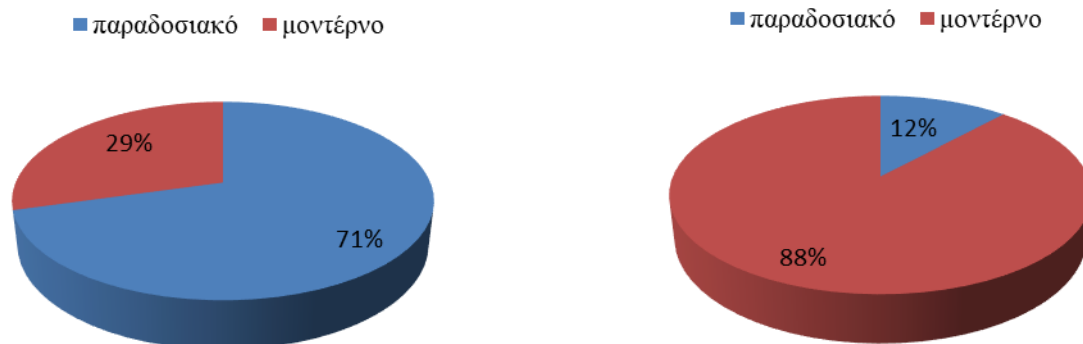
Επιπλέον, το σύνολο των ζευγαριών ασχολήθηκαν στις διδασκαλίες τους με πληθώρα εννοιών πρώτης τάξης. Μελετήθηκαν, όμως, και οι έννοιες δεύτερης τάξης και περισσότερο η έννοια του χώρου, της ενσυναίσθησης, του χρόνου και της αιτιότητας (Γράφημα 2).



Γράφημα 3: Έννοιες δεύτερης τάξης που μελέτησαν οι φοιτητές

Οι έννοιες αυτές προσεγγίστηκαν με διάφορους τρόπους, αλλά κυρίως μέσω των γραπτών και οπτικών – εικονιστικών πηγών, των χαρτών και της διδακτικής μεθόδου της συζήτησης που προτιμήθηκε από πολλά ζευγάρια φοιτητών.

Τέλος, σχετικά με το επιστημονικό παράδειγμα της ενότητας που αναλάμβαναν τα ζευγάρια φοιτητών και της διδασκαλίας που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν, όπως φαίνεται και στα παρακάτω γραφήματα (3 και 4), ενώ η πλειοψηφία των εννοιών που ανέλαβαν εντάσσονταν στο παραδοσιακό παράδειγμα, οι διδασκαλίες τους προσπάθησαν να ανήκουν στο μοντέρνο χρησιμοποιώντας πληθώρα πηγών και αξιοποιώντας σύγχρονες



διδασκτικές μεθόδους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των φοιτητών για τη Μάχη του Μαραθώνα που αξιοποίησαν μέσω πηγών και πληροφοριακού υλικού την τεχνική της δραματοποίησης και ώθησαν τους μαθητές να προσεγγίσουν τις στρατηγικές μάχης και τα συναισθήματα των δύο αντικρουόμενων πλευρών μπαίνοντας στη θέση των στρατιωτών εκείνης της εποχής.

Γράφημα 3: Επιστημονικό
 Παράδειγμα διδακτικής ενότητας

Γράφημα 4: Επιστημονικό
 Παράδειγμα διδασκαλίας

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εν κατακλείδι, βασιζόμενοι στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ορισμένα γενικά συμπεράσματα. Αρχικώς, διαφαίνεται η σαφής προτίμηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση του αμιγώς μοντέρνου επιστημονικού παραδείγματος, έναντι της αμφιταλάντευσης μεταξύ παραδοσιακού και μοντέρνου, που ενυπάρχει και προωθείται από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, καθώς ως προς το περιεχόμενο διατηρείται το παραδοσιακό, ενώ μεθοδολογικά προσεγγίζεται το μοντέρνο λόγω της ύπαρξης πηγών και εννοιών. Η επιλογή των φοιτητών να ενστερνιστούν νέες προσεγγίσεις στη διδακτική του μαθήματος, η οποία φανερώνεται από την πληθώρα εννοιών πρώτης και δεύτερης τάξης, όπως ο χώρος και ο χρόνος, που η χρήση τους παραπέμπει στην κατανόηση του ιστορικού συγκειμένου, η ενσυναίσθηση, με την οποία «αποσαφηνίζονται» οι δράσεις και οι αποφάσεις των ιστορικών υποκειμένων, αλλά και ο τρόπος που προσεγγίζονται αυτές, μέσω ιστορικών τεκμηρίων, όπως γραπτών πηγών, σηματοδοτούν εμπράκτως την στροφή στην σύγχρονη επιστημονική πραγματικότητα και στη μετάβαση από την παραδοσιακή ιστορία στην «Νέα Ιστορία». Τέλος, παρά το γεγονός της υψηλής συχνότητας χρήσης πληροφοριακού υλικού, προς υποστήριξη των διδασκαλιών τους, η επιλογή χρήσης και αξιοποίησης ιστορικών πηγών, κυρίως οπτικών και γραπτών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την σύνδεση της σημερινής εκπαίδευσης με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, αποτάσσοντας τα παρωχημένα ιδεώδη που περιβάλλουν το μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 144 - 154.
- Bender, Th. (ed) (2004). *The Education of Historians for the Twenty-First Century*. Illinois: University of Illinois Press.
- Barton, Keith C., Levstik, Linda S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah/ New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, C., Cohn, T., McLaughlin, M. (2003). Current issues in the training of secondary history teachers: An HMI perspective & Good practice in the schoolbased training teachers. In: Arthur, J. – Phillips, R. (eds). *Issues in History Teaching*. 3rd edition. London / New York: Routledge/ Falmer. 191 - 210.
- Harnett, P. (2000). Curriculum decision – making in the primary school. In: J. Arthur & R. Phillips (eds.) *Issues in History Teaching*. London & New York: Routledge. 24 – 36.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2010). *Teaching and Learning History, 11-18: Understanding the Past*. McGraw-Hill Education (UK).
- Körber, A. & Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Challenges and Approaches. In: K. Ercikan & P. Seixas (Eds.). *New directions in Assessing Historical Thinking*. Londres-New York: Routledge. 89 – 101.

- Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In: I. Davies (eds.). *Debates in history teaching*. New York/London: Routledge. 55 - 65.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*. 39(2), n2.
- Mayer, R.H. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teacher's experience. *Social Studies*. 97(2). 69 - 76.
- McDiarmid, G.W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: M. Carretero, J. F Voss (ed.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 159 - 185.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*. 31(4). 1015 - 1038.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 49(6). 593 - 605.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2001). *Investigating the Past – Integrating a Wide Range of Resources into History Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α.Π. & Κασβίκης, Κ. (2012). Ισορροπώντας στο κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης: Οι φοιτητές αξιολογούν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. 10. 131 – 145
- Γεωργιάδης, Μ. & Οικονόμου, Α. (2013). Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*. 1 (2). 81 – 92.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων*. 18.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 26. 37 - 59.

Μπακιρτζή – Σαρδέλη, Ε., Γεωργιάδης, Μ. (2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. *Νέος Παιδαγωγός*. 6. 138 – 146.

Νάκου, Ει. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας. (2018 - 2019), ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιανουαρίου, 2020, από <http://www.iiep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou>

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*. 22. 191 - 220.

Τερζής, Ν. (2006). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Μεταφρασμένη

Husbands, C. (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (μτφ. Έ. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΑΡΘΡΟΥ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ KOLB

Ελπίδα Φαρδογιάννη, Πτυχιούχος Δημοσιογραφίας & MME Α.Π.Θ, MSc.
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & Επικοινωνία Δ.Π.Θ, elpifard@gmail.com

Περίληψη

Οι φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από πολλές και διαφορετικές τεχνοτροπίες μάθησης, γεγονός που ωθεί τους διδάσκοντες στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας (Biggs 1999, Frederick 2000, Sprau 2001, Μανωλάς 2007). Στην ενεργητική μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι δεν γίνονται απλοί λήπτες της πληροφόρησης, αντιθέτως λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αυτή και προβαίνουν σε πράξεις (McKeachie 2001, Μανωλάς 2007). Ένα τέτοιο μοντέλο ενεργητικής μάθησης είναι εκείνο του Kolb, σύμφωνα με το οποίο η διαδικασία της μάθησης χωρίζεται σε τέσσερα στάδια: συγκεκριμένη εμπειρία, ανακλαστική εξέταση, σχηματισμός εννοιών και γενικεύσεων και πειραματισμός. Στην έρευνα αυτή, μετά την παρουσίαση του μοντέλου, γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν οι ιδέες του Kolb προκειμένου οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδαχθούν τις τεχνικές συγγραφής και αξιολόγησης ενός άρθρου με περιβαλλοντικό περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά: Ανώτατη εκπαίδευση, περιβαλλοντική δημοσιογραφία, Kolb, ενεργητική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεδομένου ότι για κάθε σπουδαστή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν διαφορετικές τεχνοτροπίες μάθησης, κρίνεται επιτακτική η συχνή χρήση τεχνικών μάθησης που συμβάλλουν στη συμμετοχή και στη λήψη δράσεων, παρά στην απλή λήψη της πληροφορίας (Μανωλάς & Τσαντόπουλος, 2010). Η βιωματική μάθηση είναι μια διαδικασία που επικεντρώνεται στην εσωτερική ανάπτυξη ενός ατόμου παρά στην εξωτερική (Kartveit, 2009).

Ο κύκλος βιωματικής μάθησης του Kolb θεωρείται η πιο διαδεδομένη και χρησιμοποιούμενη ιδέα στην Θεωρία Βιωματικής Μάθησης (Kolb 2015, Kolb&Kolb 2017, Kolb&Kolb, 2018). Η απλότητα και η χρησιμότητα του κύκλου τεσσάρων σταδίων: της συγκεκριμένης εμπειρίας, της ανακλαστικής εξέτασης, του σχηματισμού εννοιών και γενικεύσεων και του πειραματισμού, είναι ο βασικός λόγος που τον καθιστούν τόσο δημοφιλή. Ο Kolb παρατήρησε ότι τα τέσσερα στάδια διασυνδέονται έτσι ώστε το καθένα από αυτά να οδηγεί στο επόμενο και πρότεινε ότι ο καθένας μπορεί να εισέλθει στον κύκλο μάθησης σε οποιοδήποτε στάδιο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διασύνδεσης (Howard 2014, Γεωργουσίδου κá. 2017).

Πρόκειται για ένα προσαρμόσιμο πρότυπο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμπεριλαμβάνουν ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας μια εναλλακτική λύση στο υπερχρησιμοποιημένο και αναποτελεσματικό μοντέλο της παραδοσιακής μετάδοσης πληροφοριών. Σε μια τυπική εφαρμογή, ο εκπαιδευτικός παρέχει ένα άμεσο

συγκεκριμένο βιοματικό γεγονός, όπως ένα ταξίδι, ένα εργαστηριακό πείραμα ή ένα παιχνίδι ρόλων και στη συνέχεια οργανώνει προσωπικές ή ομαδικές σκέψεις σχετικά με την εμπειρία (Kolb&Kolb, 2018).

Παράλληλα, το μοντέλο βιοματικής μάθησης του Kolb χρησιμοποιείται αλλά και προτείνεται για χρήση σε πληθώρα επιστημών (Brock 1999, Healey&Jenkins 2000, Sprau 2001, Kelly 2002, Manolas 2003, Manolas, 2006). Μάλιστα, το μοντέλο του Kolb παρέχει ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για μια παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση στη δημοσιογραφική μαθησιακή διαδικασία (Kartveit, 2009).

Περιβαλλοντική Δημοσιογραφία

Ως περιβαλλοντική δημοσιογραφία ορίζουμε την διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να συλλεχθεί, συνταχθεί, επεξεργαστεί και διαδοθεί μία είδηση που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή (Neuzil 2008).

Οι δημοσιογράφοι, από την στιγμή που οι εξειδικευμένες ειδήσεις γύρω από την επιστήμη και το περιβάλλον έκαναν την εμφάνισή τους, προσπαθούν να βρουν ευκαιρίες προκειμένου να εμβαθύνουν στην κατανόηση αυτών των περίπλοκων ζητημάτων. Για το σκοπό αυτό, τα δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα συγγραφέων και δημοσιογράφων που καλύπτουν τη συγκεκριμένη θεματολογία και δημιούργησαν προγράμματα που στοχεύουν σε μία εκπαίδευση συνεχούς διάρκειας (Valenti&Tavana 2005).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η πρώτη σχολή δημοσιογραφίας άνοιξε τις πύλες της το 1908 στο Πανεπιστήμιο του Μιζούρι και στην Αυστραλία, το 1921. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ωστόσο, τα πρώτα μεταπτυχιακά μαθήματα στη δημοσιογραφία έφτασαν μόνο στη δεκαετία του 1970 στο Πανεπιστήμιο του Κάρντιφ και στο Πανεπιστήμιο City, και για αρκετό διάστημα παρέμεναν οι μοναδικές δύο προσφορές στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα πρώτα προπτυχιακά προγράμματα ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Greenberg, 2007).

Στη χώρα μας, η πραγματοποίηση σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση πάνω στην περιβαλλοντική επικοινωνία ή την περιβαλλοντική δημοσιογραφία ήταν αδύνατη μέχρι και το 2013. Τη χρονιά εκείνη, το Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης εισήγαγε για πρώτη φορά το μάθημα της Περιβαλλοντικής Δημοσιογραφίας, ως μάθημα επιλογής στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Σκαμνάκης στο Σκαμνάκης κ.ά 2016). Ταυτόχρονα, το μάθημα της Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης διδάσκεται στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Πανεπιστημίου Αιγαίου με έδρα την Μυτιλήνη ως υποχρεωτικό κατ' επιλογήν (Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου 2019α). Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, οι φοιτητές μπορούν να ειδικευθούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία στο Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με έδρα την Ορεστιάδα (Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 2019α). Τέλος, στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Πανεπιστημίου Αιγαίου με έδρα την Μυτιλήνη στο μεταπτυχιακό με τίτλο «MSc in Environmental Sciences, το οποίο ξεκίνησε επίσης το 2015, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν την μεταπτυχιακή τους έρευνα πάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία (Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2019β).

Η αντανakλαστική πρακτική, βασισμένη στον βιοματικό κύκλο μάθησης του Kolb, προωθείται ως βέλτιστη πρακτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τώρα προωθείται ως λύση στο χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στη δημοσιογραφική εκπαίδευση (Greenberg, 2007).

Προκειμένου να αποκτηθούν νέες συγκεκριμένες εμπειρίες, ο διδάσκων θα κάνει χρήση ενός άρθρου με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Το στοχευόμενο κοινό αποτελείται από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τμημάτων Δημοσιογραφίας & Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας, ενώ ο χρόνος που απαιτείται για τη ολοκλήρωση της διδασκαλίας είναι 20-25 λεπτά.

Αρχικοί Στόχοι

- Να διδαχθούν οι τεχνικές συγγραφής και αξιολόγησης ενός περιβαλλοντικού άρθρου
- Να αποκτηθούν ικανότητες κριτικής επεξεργασίας των δημοσιογραφικών αρχών και να αξιολογηθεί το περιεχόμενο ενός περιβαλλοντικού άρθρου.

Στάδιο 1: Συγκεκριμένη Εμπειρία

Ένα περιβαλλοντικό άρθρο μοιράζεται σε όλους τους φοιτητές, προβάλλεται στον προτζέκτορα της τάξης και αναγιγνώσκεται από τον διδάσκοντα.

Στάδιο 2: Ανακλαστική Εξέταση

Σε ομάδες 3-4 ατόμων, οι σπουδαστές επιχειρούν να απαντήσουν ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

Αξιολόγηση Περιεχομένου του Άρθρου:

- Πόσο προσεκτικά έχει ερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα; Είναι ο συγγραφέας αντικειμενικός;
- Επιτυγχάνει το άρθρο το στόχο του;
- Ενδιαφέρει το υλικό που χρησιμοποιείται στο άρθρο το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται;

Αξιολόγηση Τεχνοτροπίας Συγγραφής του Άρθρου:

- Διαβάζεται εύκολα το άρθρο;
- Τι είδους λεξιλόγιο χρησιμοποιείται;
- Τι κερδίσατε, προσωπικά, από τη μελέτη του άρθρου;
- Η διαδικασία του ρεπορτάζ που ακολουθήθηκε στο παρόν άρθρο ακολουθείται από όλους τους δημοσιογράφους;
- Ποια δημοσιογραφική αρχή θεωρείτε πιο σημαντική;
- Εκτιμάτε ότι οι ειδήσεις γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα είναι αντικειμενικές;
- Πιστεύετε ότι οι δημοσιογράφοι κάνουν σωστή έρευνα πριν από τη συγγραφή ενός περιβαλλοντικού άρθρου δεδομένων των περιορισμών;
- Μπορεί ο δημοσιογράφος να εκφράσει την προσωπική του γνώμη κατά τη συγγραφή της είδησης;

Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής οι φοιτητές γνωστοποιούν τις απαντήσεις τους σε ολόκληρη την τάξη κι έπειτα καθοδηγούνται για το επόμενο στάδιο.

Στάδιο 3: Σχηματισμός Εννοιών και Γενικεύσεων

Οι σπουδαστές παρακολουθούν μια διάλεξη για τις τεχνικές συγγραφής ενός άρθρου, αλλά και το τι ισχύει στη δημοσιογραφία και το περιβαλλοντικό ρεπορτάζ. Ο διδάσκων στη διάλεξη του κάνει χρήση των απόψεων των σπουδαστών, όπως αυτές προέκυψαν από το στάδιο 2. Στους σπουδαστές δίνεται, επίσης, συγκεκριμένη βιβλιογραφία προς μελέτη, η οποία θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν βαθύτερα τη διάλεξη που προηγήθηκε, αλλά και να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα του σταδίου 4.

Βασικές τεχνικές αρχές για τη Συγγραφή ενός Άρθρου

Η συγγραφή της εισαγωγής (lead) θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσελκύει την προσοχή του αναγνώστη και οι αναγνώστες να μπορούν να την απολαύσουν. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το στυλ που δίνει έμφαση σε ένα από τα στοιχεία της είδησης όπως πχ. Το 5W + 1H (What, Who, When, Where, Why, How) (Putrayasa& Wendra 2017). Το lead πρέπει να είναι σύντομο και να απαντά στα ερωτήματα: Τι συνέβη; Ποιος εμπλέκεται; Πότε συνέβη; Πού συνέβη; Γιατί συνέβη; Πώς συνέβη;

- Χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών, τουλάχιστον δύο, οι οποίες εκφράζουν αντίθετες απόψεις και σχετίζονται άμεσα με θέμα.
- Σχολαστική έρευνα και αναζήτηση βιβλιογραφίας.
- Τήρηση του περιορισμού των λέξεων, τόσο στον τίτλο όσο και στο κείμενο, καθ’ υπόδειξη του αρχισυντάκτη.
- Χρήση απλής καθημερινής γλώσσας και αποφυγή επιστημονικών όρων.

Δημοσιογραφία & Περιβαλλοντικό Ρεπορτάζ

Ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους οι δημοσιογράφοι για τη σύνταξη της είδησης, εμποδίζει την σε βάθος και σωστή έρευνα του περιβαλλοντικού θέματος, καθώς και τη χρήση όλων των κατάλληλων πηγών. Παράλληλα, οι συντάκτες είναι εκείνοι που αποφασίζουν κατά πόσο ένα περιβαλλοντικό θέμα αξίζει να καλυφθεί δημοσιογραφικά ή όχι, ενώ επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το τι θα περιλαμβάνουν τα τελικά δημοσιογραφικά κείμενα. Ταυτόχρονα όμως, και εκείνοι υπόκεινται στην επιρροή διαφημιστών και κρατικών φορέων. Τέλος, στο περιβαλλοντικό ρεπορτάζ ο δημοσιογράφος οφείλει να είναι γνώστης του αντικειμένου, να είναι ενήμερος για όλες τις τελευταίες σχετικές εξελίξεις, καθώς και για τη σχετική νομοθεσία (Σκαναβή, 2004).

Στάδιο 4: Πειραματισμός

Αφού χωριστούν σε ομάδες των 3-4 ατόμων και με βάση τη θεωρία και τη νέα γνώση που απέκτησαν, ο διδάσκων ζητά από τους φοιτητές να διατυπώσουν τις ιδέες τους σχετικά με τα εξής ερωτήματα:

- Πιστεύετε ότι κερδίσατε κάτι από την ανάγνωση του παρόντος άρθρου;
- Αλλάξατε στάση ως προς το επάγγελμα του δημοσιογράφου;
- Θα είστε πιο επιλεκτικοί ως προς την είδηση που επιθυμείτε να ακούσετε, να δείτε ή να διαβάσετε γνωρίζοντας πλέον τη διαδικασία που προηγείται αυτής;

- Εκτιμάτε ότι μπορείτε να ασκήσετε ορθή κριτική και να αξιολογήσετε το περιεχόμενο ενός περιβαλλοντικού άρθρου;
- Θεωρείτε ότι είστε σε θέση να γράψετε και να δημοσιεύσετε οι ίδιοι ένα περιβαλλοντικό άρθρο;

Εδώ, οι σπουδαστές πειραματίζονται με συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις.

Στάδιο 5: Συγκεκριμένη Εμπειρία

Οι φοιτητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στη τάξη και ακούν τις εργασίες των άλλων ομάδων.

Στάδιο 6: Ανακλαστική Εξέταση

Οι σπουδαστές, ως τάξη, συζητούν όλα όσα έχουν πετύχει και μάθει μέχρι αυτό το σημείο. Μοιράζονται ιδέες για πώς άλλαξαν στάση σε συγκεκριμένα ζητήματα αλλά και για το πώς θα ενεργήσουν στο μέλλον με βάση τη νέα γνώση που απέκτησαν.

Το ενδιαφέρον της επακόλουθης συζήτησης θα είναι αρκετά μεγάλο, δεδομένου ότι οι φοιτητές θα διαλέξουν διαφορετικά αποσπάσματα και θα τα ερμηνεύσουν με διαφορετικά λόγια. Στην περίπτωση που ο καθηγητής θέσει ένα απόσπασμα με διφορούμενο ή ασαφές νόημα, το απόσπασμα αυτό μπορεί να αποσαφηνιστεί από ομάδες τριών ή τεσσάρων φοιτητών (Frederick 1993, Μανωλάς & Τσαντόπουλος, 2010). Ο πλουραλισμός απόψεων από διαφορετικές ομάδες οδηγεί τόσο τον καθηγητή όσο και τους φοιτητές σε νέα μονοπάτια προκειμένου να τις αντιπαραθέσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτές (Μανωλάς & Τσαντόπουλος, 2010).

Ακολουθούν μερικά χρήσιμα ερωτήματα:

- Ποιες διαφορές συναντάτε μεταξύ των εργασιών;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη διατύπωση των σκέψεών σας;
- Στην περίπτωση που κάποιος από τους συμφοιτητές σας διατύπωσε πως, μετά από αυτή τη διδασκαλία, μπορεί να γράψει και να δημοσιεύσει ο ίδιος ένα περιβαλλοντικό άρθρο, ποια η γνώμη σας;
- Θεωρείτε ότι με την ανάγνωση ενός περιβαλλοντικού άρθρου μπορούν να μεταδοθούν συγκεκριμένες εμπειρίες και να αλλάξει κανείς στάση για περιβαλλοντικά ζητήματα;

Τέλος, ο διδάσκων παρουσιάζει στην τάξη τα συμπεράσματα, τα οποία εξήχθησαν.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή προτάθηκε η τεχνική ενεργητικής μάθησης με τη χρήση του μοντέλου του Kolb, την οποία ο διδάσκων χρησιμοποιεί προκειμένου οι φοιτητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος.

Οι βασικές αρχές για τη συγγραφή ενός περιβαλλοντικού άρθρου, μπορούν, σε συνδυασμό πάντα με τη συχνή εξάσκηση και την εμπειρία, να μας κάνουν καλούς περιβαλλοντικούς αρθρογράφους. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού άρθρου μπορεί να οδηγήσει στην ορθή επιλογή περιβαλλοντικών ειδήσεων, εφόσον είμαστε σε θέση να κρίνουμε αν η είδηση είναι αληθής, αντικειμενική, κλπ.. με απώτερο στόχο την απόκτηση μιας πιο σφαιρικής και σωστής ενημέρωσης

γύρω από περιβαλλοντικά θέματα, και ενδεχομένως, την αλλαγή περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

I. Ξενόγλωσση

- Biggs, J. (1999). Teaching For Quality Learning At University. Srhe&Ou Press.
- Brock, K. L. (1999). Enlivening Political Science Courses with Kolb's Learning Preference Model. Political Science and Politics. Available: http://www.findarticles.com/cf_0/m2139/2_32/54895453/print.jhtml.
- Frederick, P. (1993), Motivating Students by Active Learning in the History Classroom. Downloaded on 20/11/2009. Available: <http://www.historians.org/perspectives/issues/1993/9310/9310TEC.cfm>
- Frederick, P. J. (2000). Student Involvement: Active Learning in Large Classes. In: Bridges G. S., Desmond, S., (Editors). Teaching and Learning in Large Classes. Washington, D.C.: American Sociological Association / Teaching Resources Center.
- Greenberg, S. (2007). Theory and Practice in Journalism Education. Journal of Media Practice, Vol. 8, No 3, pp. 289–303.
- Healey, M., Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education, Journal of Geography, Vol. 99, No 5, pp. 185-195.
- Howard, M. (2014). David Kolb: Learning Style & Experiential Learning Theory, Available: <http://education-portal.com/academy/lesson/david-kolb-learning-style-experiential-learning-theory-quiz.html#lesson>.
- Kartveit, K. (2009). Journalism teaching and experiential learning, Science Journal of Communication and Information, No. 2, pp. 34-48.
- Kelly C. (2002). David Kolb, The Theory of Experiential Learning and ESL. Available: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Kelly-Experiential/>.
- Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development, 2nd ed, Pearson Education, New Jersey.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). The experiential educator: Principles and practices of experiential learning, EBL Press, Kaunakakai, HI.
- Kolb, A., Kolb, D. (2018). Experience Based Learning Systems Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle, ACEL National Conference on Evidence & Experience: Setting the Learning Agenda, Melbourne, October 3-5th AEL 40, Issue 3, pp. 8-14.
- Manolas, E. (2003). Kolb's Experiential Learning Model: An Application in the Sociology of the Natural Environment. NeaPaedia. Issue 106, pp. 33-39.
- Manolas, E. (2006), A critical introduction to deep ecology in higher education: An application of Kolb's experiential learning model, Economic and Environmental Studies, No. 8, pp. 245-252.
- McKeachie, W. (2001). Active Learning.

- Neuzil, M. (2008). The environment and the press: From adventure writing to advocacy. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Putrayasa, I. B, Wendra I. W (2017). Lead in News Writing: Trace Perceptual Contraction on Lead Presence, International Journal of Linguistics, Literature and Culture, Vol. 3, No. 4, pp. 17-24.
- Sprau, R. (2001). «I Saw it in the Movies: Suggestions for Incorporating Film and Experiential Learning in the College Hi-story Survey Course». College Student Journal.
- Valenti, J.M, Tavana G. (2005). Report: Continuing Science Education for Environmental Journalists and Science Writers In Situ With the Experts, Science Communication, Vol. 27, No. 2, pp. 300-310.

II. Ελληνόγλωσση

- Γεωργουσίδου, Μ., Μανωλάς, Ε., Παπαγεωργίου, Α., Μόγιας, Α. (2017). Ο κινηματογράφος στο μάθημα της Βιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια εφαρμογή του μοντέλου βιοματικής μάθησης του Kolb. Περιβάλλον και Δίκαιο, Τεύχος 3, σσ. 472-480.
- Μανωλάς, Ε. (2007). Η χρήση του παραθέματος στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τα κοινωνικά γεγονότα του Emile Durkheim, Παιδαγωγικός Λόγος, Τ. 2, σελ. 113-122.
- Μανωλάς Ε., Τσαντόπουλος Γ. (2010). Περιβαλλοντική Πολιτική: Μερικές Τεχνικές Ενεργητικής Μάθησης, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Πολιτικής και Διαχείρισης,, Μυτιλήνη, 19-21 Ιουνίου 2009, σελ. 8-16.
- Σκαμνάκης, Α. (2016). Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Δημοσιογραφία και Επικοινωνία, στο Σκαμνάκης, Α., Κεντερελίδου, Κ., Γαλατσοπούλου, Φ., Περιβαλλοντική Δημοσιογραφία και Επικοινωνία, Θεσσαλονίκη Ζυγός.
- Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Επικοινωνία, Δικαίωμα στην Επιλογή, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.

III. Ηλεκτρονική

- Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου (2019α). Ανακτήθηκε στις 2/11/2019 από <https://www.env.aegean.gr/spoudes/proptychiakes-spoudes/programma-spoudon/perivalontiki-epikoinonia-kai-ekpaidefsi/>.
- Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου (2019β). Ανακτήθηκε στις 2/11/2019 από <https://www.env.aegean.gr/spoudes/metaptixiakes/m-sc-environmental-sciences/>.
- Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων (2019). Ανακτήθηκε στις 2/11/2019 από <http://env-edu.fmenr.duth.gr/>.

Ιωάννης Χιωτέλης, (johnchiotelis@yahoo.gr) ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
Πανεπιστημιούπολη Πατρών, 26504, Ρίο Πάτρα.

Μαρία Θεοδοροπούλου, (mtheodo@upatras.gr) ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο
Πατρών, Πανεπιστημιούπολη Πατρών, 26504, Ρίο Πάτρα.

Περίληψη

Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στη διδακτική της Φυσικής είναι η χρησιμοποιούμενη επιστημονική γλώσσα. Η μελέτη μας επικεντρώθηκε σε δυο συγκεκριμένες λέξεις που δε συνηθίζονται στην καθημερινή ομιλούμενη γλώσσα: «ολίσθηση» και «κύλιση». Οι λέξεις αυτές σχετίζονται με την Τριβή, η οποία εμφανίζεται τριβή ολίσθησης, αλλά όταν ένα σώμα κυλίνεται δεν ολισθαίνει, ωστόσο δέχεται δύναμη Τριβής, την οποία αποκαλούμε Στατική Τριβή. Διερευνήσαμε κατά πόσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μια στατική δύναμη μπορεί να είναι το αίτιο μιας κίνησης. Από τα ευρήματά μας φαίνεται ότι οι μαθητές δε συνδυάζουν την «επιστημονική» ορολογία με λέξεις και έννοιες προσφιλείς σε αυτούς από την καθημερινή ομιλούμενη γλώσσα, αλλά λύνουν μηχανικά ασκήσεις. Επίσης, δε γίνεται άμεση σύνδεση των φυσικών όρων με φυσικά μεγέθη, αποκαλύπτοντας ουσιαστικά την αποκοπή των όρων από τους λειτουργικούς τους ορισμούς. Φαίνεται, πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν την επιστημονική ορολογία ως μια νέα «ξένη» γλώσσα που δεν αντιλαμβάνονται πλήρως.

Λέξεις κλειδιά: Ολίσθηση, κύλιση, Τριβή, Στατική Τριβή, κύλιση χωρίς ολίσθηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στην κατανόηση και αντίληψη των φυσικών εννοιών και φαινομένων είναι η χρησιμοποιούμενη γλώσσα (Wellington, & Osborne, 2001). Έτσι, για παράδειγμα στην ελληνική γλώσσα υπάρχει σοβαρή σύγχυση μεταξύ των όρων Θερμότητα και Θερμοκρασία (Ολυμπίου, et. al. 2007). Στις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές δυσκολίες πρέπει να προσθέσουμε τη φυσιολογική εξέλιξη της γλώσσας (Christiansen, & Kirby, 2003). Είναι σε όλους αντιληπτό ότι λέξεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνταν πριν από μια δεκαετία, δεν χρησιμοποιούνται πλέον ή έχουν αντικατασταθεί στην καθομιλουμένη με άλλες λέξεις και εκφράσεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της λέξης «εντροπία» που αν και είναι μοναδική, εντούτοις δεν χρησιμοποιείται πλέον στην καθομιλουμένη (Sozibilir, 2003).

Μια από τις πιο κλασσικές περιπτώσεις είναι η έκφραση «ηλεκτρεγερτική δύναμη» που δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση δύναμη, αλλά έχει επικρατήσει να αποκαλείται έτσι από την πρώτη μετάφραση του αντίστοιχου αγγλοσαξονικού όρου. Το ίδιο μπορεί κανείς να ισχυριστεί για τον όρο «επαγωγή» που δεν χρησιμοποιείται πλέον κατά καμία έννοια που να θυμίζει ή να προϋποθέτει το φυσικό φαινόμενο που καλείται να αποδώσει (Παναγιώτου, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο η Τριβή, μια σχετικά σύνθετη φυσική έννοια έχει δυο πολύ διαφορετικές εκφάνσεις (Vermunt, & Verloop, 1999) (Μαυρίδου, 2019). Ένα σώμα στέκεται και παραμένει ακίνητο γιατί του «ασκείται» στατική τριβή, δηλαδή μια δύναμη που το διατηρεί στατικό – ακίνητο. Ουσιαστικά η στατική τριβή δεν έχει μια συγκεκριμένη τιμή, αλλά αυξάνεται μέχρι μια οριακή τιμή. Μέχρι την οριακή αυτή τιμή δεχόμαστε ότι το σώμα είναι ακίνητο και δέχεται στατική τριβή. Μόλις πλησιάσουμε την οριακή αυτή τιμή και την ξεπεράσουμε κατά ελάχιστο τότε το σώμα ξεκινάει να κινείται, γλιστρώντας ουσιαστικά στο

τραχύ δάπεδο. Η Τριβή αυτή ονομάζεται Τριβή ολίσθησης, έχει σταθερή τιμή και είναι η μεγαλύτερη οριακή τιμή στατικής τριβής.

ΣΤΑΤΙΚΗ ΤΡΙΒΗ ΚΑΙ ΤΡΙΒΗ ΟΛΙΣΘΗΣΗΣ. ΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΡΑΧΥ ΕΠΙΠΕΔΟ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ.

Το θέμα που προκύπτει τώρα είναι αν οι μαθητές διαφορετικών ηλικιών αντιλαμβάνονται τις έννοιες και τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται σε προβλήματα φυσικής. Σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία οι μαθητές επηρεάζονται έντονα από τη φυσική τους διαίσθηση (Fischbein, H. (1987). Καθώς, στο περιβάλλον γύρω μας δεν υπάρχουν εντελώς λείες επιφάνειες, οι μαθητές αδυνατούν να αντιληφθούν ή δεν αντιλαμβάνονται σε βάθος την κίνηση ενός σώματος χωρίς τη φυσική παρουσία Τριβής. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο από μια σειρά αντιφάσεων με τη φυσική διαίσθηση που δεν επιτρέπει τους μαθητές να αντιληφθούν τη φυσική των κινήσεων (Hestenes, et. al. 1992). Σε γυμνασιακό και μέχρι το πρώτο λυκειακό επίπεδο προσεγγίζουμε κυρίως μηχανικές διεργασίες με επίπεδα και επιφάνειες εντελώς λείες. Οι μαθητές προβληματίζονται για το πότε θα πρέπει να συνυπολογίζουν τη δύναμη της Τριβής. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως λέμε στους μαθητές μας ότι όταν ζητείται η Τριβή ή όταν στην εκφώνηση παρέχεται ο συντελεστής Τριβής, τότε θα πρέπει να τη λαμβάνουν υπόψη τους. Αυτή είναι μια καθαρά τεχνοκρατική προσέγγιση της ερώτησης – απορίας των μαθητών που δεν επιλύει ουσιαστικά τον προβληματισμό τους (Kuhlmann-Wilsdorf, 1980).

Μια από τις ασάφειες που παραμένει είναι τι γίνεται με ένα σώμα που είναι ακίνητο; Ασκείται πάνω του δύναμη Τριβής; Αν οι μαθητές ερωτηθούν δυσκολεύονται να απαντήσουν και ακόμα περισσότερο δυσκολεύονται όταν ερωτηθούν πότε εμφανίζεται η Τριβή, όταν κινείται το σώμα ή ήδη από τη στιγμή που είναι ακίνητο και στατικό; Τέλος, τι γίνεται όταν κανείς ανατρέξει στα προβλήματα με το τέλει λείο επίπεδο (Gebeshuber, et. al. 2005). Όταν οι μαθητές έχουν διδαχτεί την έννοια της Τριβής και την έχουν ενσωματώσει στη μεθοδολογία αντιμετώπισης προβλημάτων Φυσικής, πως αντιλαμβάνονται τα προβλήματα με επιφάνειες μηδενικής Τριβής; Μήπως η φυσική τους διαίσθηση δεν επιτρέπει να δεχτούν τέλεια λείες επιφάνειες και άρα να προχωρήσουν συνειρμικά σε μεταγενέστερες διαπιστώσεις. Ένα σώμα που εκτοξεύεται με μια αρχική ταχύτητα σε ένα τέλει λείο επίπεδο θα συνεχίσει επ’ άπειρο να κινείται με την ίδια αρχική ταχύτητα σταθερά. Αυτό πόσοι μαθητές μπορούν πραγματικά να το αποδεχτούν, να το κατανοήσουν και να είναι απόλυτα πεπεισμένοι ότι έτσι είναι πράγματι. Στην παρούσα εργασία προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις αρχικές απόψεις των μαθητών για την Τριβή ώστε να αναδομήσουμε τις αρχικές ιδέες των μαθητών.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές είναι οι ακόλουθες:

Ερωτήσεις Β΄ λυκείου

1. Αναφέρετε ένα συνώνυμο της λέξης ολίσθηση.
2. Μπορεί ένα σώμα να ολισθαίνει σε μια τέλεια λεία επιφάνεια και να έχει σταθερή ταχύτητα;
3. Αν ένα σώμα αφηθεί να ολισθήσει σε τέλεια λείο επίπεδο, κάποια στιγμή θα σταματήσει, σωστό ή λάθος;

4. Όσο βαρύτερο είναι ένα σώμα τόσο δυσκολότερα ολισθαίνει σε μια επιφάνεια, σωστό ή λάθος;
5. Σε κεκλιμένο επίπεδο η δύναμη της Τριβής είναι μεγαλύτερη η μικρότερη;
6. Σε ένα ακίνητο σώμα ασκείται δύναμη Τριβής;
7. Η Τριβή ολίσθησης είναι μικρότερη ή μεγαλύτερη από τη στατική τριβή;

Ερωτήσεις Γ' λυκείου

8. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της κύλισης;
9. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της κύλισης χωρίς ολίσθηση;
10. Πως αντιλαμβάνεστε την κύλιση με ολίσθηση;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Ζητήσαμε από τους μαθητές να απαντήσουν με κείμενο στις ερωτήσεις και όχι με τη διαδικασία πολλαπλής επιλογής, ώστε να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε τις παρανοήσεις.

Αρχικά οι μαθητές στην ερώτηση 1, στη συντριπτική τους πλειονότητα, απάντησαν σωστά, αποδίδοντας ως συνώνυμες λέξεις της ολίσθησης το γλίστρημα και το παραστράτημα, κάποιοι όμως μαθητές ανέφεραν ως συνώνυμο το λάθος, το σφάλμα, την αδεξιότητα, ακόμη και τη βλακεία. Εδώ παρατηρούμε τη διττή φύση των λέξεων και την ιδιαιτερότητα της επιστημονικής γλώσσας. Η επιστημονική γλώσσα και ειδικά η γλώσσα των φυσικών επιστημών χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο κάποιες λέξεις και προσδίδει σε αυτές ξεχωριστό περιεχόμενο. Εδώ η ολίσθηση ή το ολίσθημα μπορεί να παρεννοηθεί από κάποιους μαθητές ως το λάθος, το σφάλμα, η αδεξιότητα.

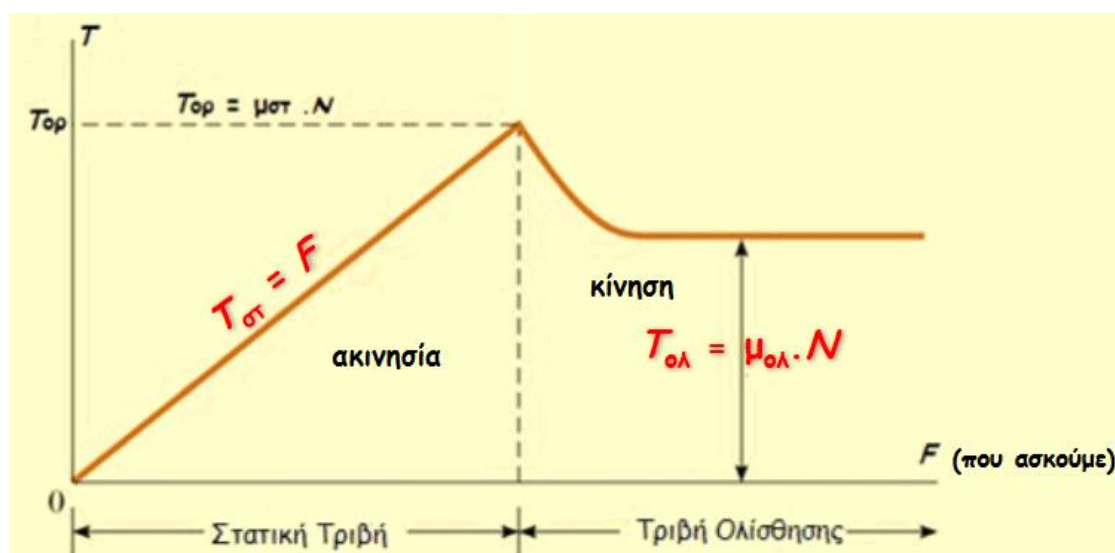
Στην ερώτηση 2, αν και οι μαθητές είχαν διδαχθεί το πρώτο αξίωμα του Νεύτωνα (γνωστό και ως πρώτος νόμος του Νεύτωνα), οι απαντήσεις μοιράστηκαν. Πολλοί μαθητές διατύπωναν την άποψη ότι το σώμα θα σταματήσει μετά από λίγο, αδυνατώντας να ξεφύγουν από τη φυσική τους διαίσθηση, ότι όλες οι επιφάνειες παρουσιάζουν μια έστω και μικρή Τριβή. Ακόμα και όταν τους ζητούσαμε να θεωρήσουν μια επιφάνεια παγωμένης λίμνης (παγοδρόμιο) πάνω στην οποία έχει χυθεί λάδι, ακόμα και τότε πίστευαν (ακολουθώντας τη φυσική τους διαίσθηση) ότι το σώμα θα σταματήσει.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση 3, συμβαδίζουν με αυτές της ερώτησης 2. Και στην ερώτηση 3 οι μαθητές απάντησαν ότι ένα σώμα που ολισθαίνει σε ένα τέλει λείο επίπεδο αργά η γρήγορα θα σταματήσει. Η φυσική διαίσθηση και εμπειρία των μαθητών ενισχύει την άποψη περί μη τέλει λείων επιφανειών, άρα και της επιβράδυνσης των σωμάτων μέχρι ακινησίας. Στην ερώτηση 4 οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν σωστά. Ζητώντας τους να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, μας ανέφεραν τη μαθηματική εξίσωση της τριβής ολίσθησης $T = \mu N$, όπου από την ισορροπία στον κατακόρυφο άξονα προκύπτει ενίοτε η ισοδύναμη σχέση $T = \mu B$. Ωστόσο, είναι πρόδηλη η προσπάθεια των μαθητών να αιτιολογήσουν με τη χρήση μαθηματικών τύπων, ενώ αποφεύγουν να διατυπώσουν παραδείγματα από τη φυσική τους διαίσθηση (που δεν είναι πάντα εσφαλμένη), όπως ότι μια βαριά ντουλάπα μετακινείται δυσκολότερα από μια τροχήλατη πολυθρόνα γραφείου. Αυτή η αντίδραση έχει να κάνει με δυο κατευθύνσεις: η μια αφορά την εσφαλμένη αντίληψη των μαθητών ότι οι Φυσικές Επιστήμες χαρακτηρίζονται από έναν μαθηματικό και επιστημονικό φορμαλισμό αποκομμένο από το περιβάλλον μας και τις απτικές μας καταγραφές και εμπειρίες και από την άλλη ότι η φυσική μας διαίσθηση πάντα είναι εσφαλμένη και ότι κατανοούμε το κόσμο γύρω μας με λάθος επιστημονικά τρόπο. Ενώ οι πρώτοι θεωρητικοί αλλά και πειραματικοί επιστήμονες προσπάθησαν να απλοποιήσουν τα επιστημονικά προβλήματα θέτοντας εξωπραγματικές απλουστεύσεις (ανύπαρκτη αντίσταση αέρα, τέλεια λείες επιφάνειες, ιδανικά αέρια), καταλήξαμε να θεωρούμε ότι ο

κόσμος γύρω μας δεν έχει αέρα, άρα δεν υπάρχει και αντίσταση του αέρα, ενάντια στις αισθήσεις μας.

Σχετικά με την τριβή ολίσθησης σε κεκλιμένο επίπεδο οι απαντήσεις ήταν ορθότερες πριν από 4 χρόνια στο ξεκίνημα της έρευνας, απ’ ότι τα τελευταία χρόνια, καθώς αφαιρέθηκε από την ύλη η θεωρία και τα προβλήματα των κεκλιμένων επιπέδων. Οι περισσότεροι μαθητές που προσέγγιζαν σωστά την απάντηση αιτιολογούσαν την απάντησή τους μέσω της σχέσης $T = \mu N$ όπου αντικαθιστούσαν την κάθετη αντίδραση με τη συνιστώσα του βάρους $B \sin \varphi$ (συνήθως), οπότε διαφαινόταν ότι θα είναι μικρότερη η τιμή $T = \mu B \sin \varphi$ από την αντίστοιχη $T = \mu B$ σε οριζόντιο επίπεδο (το $\sin \varphi < 1$). Οι υπόλοιποι μαθητές δυσκολεύονταν να απαντήσουν ισχυριζόμενοι ότι η τριβή παραμένει ίδια. Σε κάθε περίπτωση η ασφαλής εξαγωγή συμπερασμάτων δεν μπορεί να διασφαλιστεί αφού το κεκλιμένο επίπεδο είναι πλέον μέρος της ύλης που δε διδάσκεται.

Για την Τριβή σε ακινησία, επίσης έχουμε σημαντικές παρανοήσεις. Οι μαθητές πιστεύουν στη μεγάλη τους πλειοψηφία ότι δεν υπάρχει η λεγόμενη στατική Τριβή. Αυτό αποδίδεται σε δυο λόγους: Ο πρώτος είναι η αποκλειστική ενασχόληση και επίλυση ασκήσεων με σώματα που κινούνται ολισθαίνοντας σε επιφάνειες και ο δεύτερος λόγος ότι σε κανένα σχολικό εγχειρίδιο δεν εμφανίζεται γραφική παράσταση της τριβής, αρχικά στατικής και στη συνέχεια ολίσθησης σε συνάρτηση με το χρόνο (σχήμα 1).



Εικόνα 4: Διάγραμμα Στατικής Τριβής και Τριβής Ολίσθησης

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε ερωτήσεις στους μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Οι μαθητές έχουν πλέον διδαχτεί τη θεωρία του στερεού σώματος και τη θεωρία της ομαλής κυκλικής κίνησης με προέκταση στην κύλιση στερεού σώματος. Απαντώντας στην όγδοη ερώτηση φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται ότι η κύλιση είναι μία σύνθετη κίνηση που κάνει ένα σώμα και η οποία μπορεί να θεωρηθεί σαν σύνθεση μιας μεταφορικής κίνησης και μιας περιστροφικής κίνησης που γίνεται περί τον άξονα συμμετρίας του σώματος, όπως επίσης ότι ένα σώμα που κάνει κύλιση, κυλάει πάνω σε μια επιφάνεια. Ωστόσο, δεν είναι απόλυτα κατανοητό, σύμφωνα και με τις απαντήσεις στην ερώτηση 9, τι είναι η κύλιση χωρίς ολίσθηση. Ενώ στην Α΄ Λυκείου καλούμαστε να επιλύσουμε μαζί με τους μαθητές μεγάλο αριθμό ασκήσεων με τριβή ολίσθησης, δηλαδή με ένα σώμα που ολισθαίνει, δηλαδή γλιστράει, τώρα καλούμαστε να μελετήσουμε μια κίνηση όπου το σώμα κυλάει, αλλά δεν γλιστράει! Για να συμβεί αυτό θα πρέπει στο σώμα να αναπτύσσεται στιγμιαία στο ένα και μοναδικό σημείο επαφής στατική

τριβή. Ουσιαστικά, δεν επιθυμούμε την παρουσία τριβής ολίσθησης, αλλά είναι αποκλειστικά απαραίτητη η παρουσία στατικής τριβής στο μοναδικό σημείο επαφής που αλλάζει συνεχώς καθώς το σώμα κυλιέται. Το σημείο στο οποίο ασκείται η στατική τριβή είναι κάθε φορά διαφορετικό, είναι δηλαδή το εκάστοτε σημείο επαφής του κυλιόμενου σώματος με την επιφάνεια κύλισης. Η στατική αυτή τριβή δεν παράγει έργο αφού συνεχώς ασκείται σε διαφορετικό σημείο εφαρμογής, χαρακτηριστικό που μας δίνει τη δυνατότητα να την χαρακτηρίσουμε ως «ψευδοδύναμη». Αυτές οι διαπιστώσεις σε καμία περίπτωση δε γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, όπως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 9, αλλά και στην 10, όπου καλούνται οι μαθητές να εξηγήσουν το αντίθετο φαινόμενο, της κύλισης με ολίσθηση. Στην ερώτηση 9 οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν και μαθηματικές εξισώσεις από τη θεωρία του σχολικού, αλλά και εξωσχολικών βιβλίων, υποκλύποντας ξανά στο ολίσθημα της αιτιολόγησης μέσω μαθηματικού φορμαλισμού.

Στην ερώτηση 10 τότε δυσκολεύονται εξαιρετικά, γιατί το φαινόμενο της κύλισης με ολίσθηση εκφεύγει των στόχων του σχολικού εγχειριδίου και δεν υπάρχουν αντίστοιχες ασκήσεις. Οι μαθητές δεν μπορούν να ανακαλέσουν από τη φυσική τους διαίσθηση και εμπειρία παραδείγματα κύλισης με ολίσθηση, αφού δεν μπορούν να ανακαλέσουν ούτε παραδείγματα κύλισης χωρίς ολίσθηση, πράγμα που πιστεύουμε ότι οφείλεται στην αδυναμία βαθύτερης κατανόησης του φαινομένου που πηγάζει από αδυναμία λεκτικής κατανόησης. Πρώτα οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τις λέξεις κύλιση, ολίσθηση, μετά δεν αντιλαμβάνονται τη φράση κύλιση χωρίς ολίσθηση και τέλος δεν αντιλαμβάνονται το φαινόμενο, άρα δεν μπορούν να επεκτείνουν την αντιληπτική τους ικανότητα στο πολυπλοκότερο φαινόμενο της κύλισης με ολίσθηση. Δεν έχει δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι οι λέξεις και οι εκφράσεις έρχονται να ονοματίσουν φαινόμενα, δηλαδή υπάρχει λειτουργικός ορισμός των φυσικών εννοιών. Τα φυσικά φαινόμενα προηγούνται της ονομασίας και όχι η ονομασία των φυσικών φαινομένων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκαλύψουν στους μαθητές το φυσικό φαινόμενο και μετά να το ονοματίσουν, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το λειτουργικό ορισμό και την ουσιαστική ανάγκη μελέτης του φαινομένου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι οι παρανοήσεις που εισάγει η γλώσσα στην αντίληψη επιστημονικών εννοιών. Διαπιστώσαμε σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία κάποιων λέξεων ειδικά όσων λέξεων δε χρησιμοποιούνται πλέον στην καθομιλουμένη (Clerk, & Rutherford, 2000). Παρατηρήσαμε τη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τις έννοιες των λέξεων ολίσθηση και κύλιση και των φράσεων κύλιση χωρίς ολίσθηση ή κύλιση με ολίσθηση. Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι οι λέξεις αυτές είναι ιδιαίτερες λέξεις που έχουν επινοηθεί για να ερμηνεύουν και να ονοματίζουν επιστημονικές έννοιες και δε χρησιμοποιούνται σε καμία άλλη περίπτωση. Εδώ έχουμε μια σημαντική παράμετρο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών που αναστρέφει τη φορά του λειτουργικού ορισμού. Ενώ θα πρέπει πρώτα να παρατηρούμε το φυσικό φαινόμενο, μετά να το ερμηνεύουμε και τέλος να το ονοματίζουμε, στην περίπτωση μας ακολουθείται η αντίστροφη διαδρομή. Αποκαλύπτουμε στους μαθητές μια ονομασία που ξενίζει εντελώς και μετά τους καλούμε να κατανοήσουν το φαινόμενο, χωρίς καν να τους έχουμε το μελετώμενο φυσικό φαινόμενο και ακόμη περισσότερο τους ζητούμε να επιλύσουν και σύνθετα προβλήματα (Arons, & Redish, 1997). Ωστόσο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άξενες λέξεις και εκφράσεις που θεωρούν ως επιστημονική ορολογία της γραμματικής ή

της γλωσσολογίας. Στην πραγματικότητα μια αλλαγή, μια μεταγλώττιση ή μια επικαιροποίηση – εκσυγχρονισμός των ορολογιών θα καθιστούσε πιο φιλικές τις επιστημονικές έννοιες στους μαθητές. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι στην αρχική επαφή των μαθητών με την Τριβή δίδεται ασύμμετρα μεγαλύτερη βαρύτητα στην έννοια της Τριβής ολίσθησης, ενώ ενίοτε δε γίνεται καν αναφορά στην στατική τριβή. Το διάγραμμα στατικής τριβής και τριβής ολίσθησης δε διδάσκεται και δεν αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Παράλληλα, ανακαλύψαμε ότι οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν την έννοια της κύλισης χωρίς ολίσθηση και της κύλισης με ολίσθηση, ενώ επιχειρούν να επιλύσουν ασκήσεις κύλισης χωρίς ολίσθηση με μηχανικό και μεθοδολογικό τρόπο. Αντίστοιχα, όταν κληθούν να δώσουν ένα παράδειγμα κύλισης χωρίς ολίσθηση από την καθημερινότητά τους αδυνατούν και διολισθαίνουν σε παραδείγματα με μαθηματικούς τύπους, όπως έχουν διδαχτεί στα σχολικά ή φροντιστηριακά τους μαθήματα. Εδώ έχουμε μια επίσης πολύ σημαντική προβληματική της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, αφού έχουμε αποκοπεί από το πραγματικό νόημα της διδασκαλίας, τη διασύνδεση με την καθημερινότητα και της εξήγηση των φυσικών φαινομένων στο ευρύτερο πλαίσιο και του επιστημονικού γραμματισμού και έχουμε ελιτοποιήσει τις Θετικές Επιστήμες ως θέσφατο και προνόμιο μιας κλειστής κάστας εκλεκτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arons, A. B., & Redish, E. F. (1997). Teaching introductory physics (p. 362). New York: Wiley.
- Christiansen, M. H., & Kirby, S. (2003). Language evolution: Consensus and controversies. Trends in cognitive sciences, 7(7), 300-307.
- Clerk, D., & Rutherford, M. (2000). Language as a confounding variable in the diagnosis of misconceptions. International Journal of Science Education, 22(7), 703-717.
- Fischbein, H. (1987). Intuition in science and mathematics: An educational approach (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
- Gebeshuber, I. C., Stachelberger, H., & Drack, M. (2005). Diatom bionanotribology—biological surfaces in relative motion: their design, friction, adhesion, lubrication and wear. Journal of nanoscience and nanotechnology, 5(1), 79-87.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. The physics teacher, 30(3), 141-158.
- Kuhlmann-Wilsdorf, D. (1980). Dislocation Concepts in Friction and Wear. VIRGINIA UNIV CHARLOTTESVILLE DEPT OF MATERIALS SCIENCE.
- Sozibilir, M. (2003). What students' understand from entropy?: A review of selected literature. Journal of Baltic Science Education, 2(1), 21-27.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. Learning and instruction, 9(3), 257-280.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). Language and literacy in science education. McGraw-Hill Education (UK).
- Μαυρίδου, Μ. (2019). Η διδακτική προσέγγιση του ελέγχου μεταβλητών για την κατανόηση φαινομένων τριβής από παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Ολυμπίου, Γ., Ζαχαρίας, Χ. Ζ., & Παπαευριπίδου, Μ. (2007). Διερεύνηση της Βελτίωσης της εννοιολογικής κατανόησης προπτυχιακών φοιτητών για τη θερμότητα και τη θερμοκρασία μέσα

από εικονικά και πραγματικά περιβάλλοντα πειραματισμού. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, 1059-1068.

Παναγιώτου, Δ. (2009). Οι ιδέες μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για κυκλώματα και βασικές έννοιες στον ηλεκτρισμό: μια διδακτική παρέμβαση με χρήσης ΤΠΕ σε ένα περιβάλλον συνδυασμένης μορφής μάθησης (Blended Learning) (Master's thesis).

ΤΟ PROJECT ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Καρολίνα Ιακωβίδου

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναφέρεται σε ένα σχέδιο διδασκαλίας, 25 ωρών, όπου με τη μέθοδο του project προτείνεται στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ως επιχειρηματική ιδέα, την δημιουργία μιας διαδικτυακής εφημερίδας στην οποία θα αρθρογραφούν στον ελεύθερο τους χρόνο με σκοπό να προσελκύσουν αναγνώστες και χορηγούς. Το project είναι σχεδιασμένο να εφαρμοστεί σε τελειόφοιτους φοιτητές και η προσέγγιση του θέματος γίνεται μέσα από την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου. Η διεξαγωγή του project γίνεται μέσα από ομαδικές διεργασίες με την χρήση συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας. Βασικοί στόχοι του project αποτελούν η διαμόρφωση, η σύνταξη και η ανάπτυξη των επιμέρους συστατικών ενός επιχειρηματικού σχεδίου από τους εκπαιδευόμενους, ώστε να έρθουν σε επαφή με την δημιουργική επιχειρηματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟ ΤΟΥ PROJECT.

ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ PROJECT	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΕ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Γνωριμία /έναρξη Συγκρότηση ομάδας Προσέγγιση & Επιλογή του θέματος Σχεδιασμός, οργάνωση, Στόχοι & Προγραμματισμός των εργασιών	3	Καταιγισμός ιδεών Εισήγηση Συζήτηση Ερωτοαπαντήσεις	Πίνακας
Ερωτήματα και Θεματικές ενότητες Α. Επιχειρηματικότητα Β. Καινοτομία	6	Συζήτηση/ Εισήγηση Μελέτη περίπτωσης Καταιγισμός ιδεών Χαρτογράφηση ιδεών	Πίνακας Φυλλάδια περιπτώσεων Προσχέδιο σε χαρτόνια
Υλοποίηση των εργασιών	5	Βιβλιογραφική ερευνά Χαρτογράφηση ιδεών	Ομάδες εργασίας

Διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης	3	Συζήτηση	Πίνακας
Ολοκλήρωση των εργασιών	5	Βιβλιογραφική ερευνά	Ομάδες εργασίας
Παρουσίαση των εργασιών Αξιολόγηση	3	Παιχνίδια ρολών Εισήγηση	
Σύνολο	25		

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το σχέδιο διδασκαλίας που πραγματεύεται η εργασία αυτή βασίζεται στις αρχές της Διαθεματικής Προσέγγισης της γνώσης, της μεθόδου Project και των Συμμετοχικών Τεχνικών Εκπαίδευσης, στις θεωρίες της Παιδαγωγικής του Ελεύθερου Χρόνου και των Πολιτισμικών Σπουδών καθώς και σε αρχές της Οικονομικής Επιστήμης. Στις αρχές αυτές περιλαμβάνονται στοιχεία της Επιχειρηματικότητας, του Επιχειρηματικού σχεδίου και των Βιώσιμων Επιχειρηματικών Μοντέλων για δημοσιογραφικές σελίδες στο διαδίκτυο, το οποίο και επιλέχτηκε ως βασική ιδέα του Project.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το σχέδιο διδασκαλίας με τη μέθοδο Project που σχεδιάστηκε για τον σκοπό αυτής της εργασίας, αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας του Επιχειρηματικού σχεδίου. Όλες οι εργασίες του project έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να υλοποιηθούν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων σε τραπέζια εργασίας, χωρίς καθοδήγηση από καθηγητή, μέσα σε 25 διδακτικές ώρες, όπως αυτές απεικονίζονται στον συνοπτικό πίνακα διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 1).

Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ PROJECT

Έναρξη της διδασκαλίας

Πρώτο στάδιο αποτελεί η γνωριμία μεταξύ όλων των μελών της ομάδας και συνήθως εξελίσσεται ομαλά χωρίς προβλήματα, παρόλα αυτά υπολογίζεται πάντοτε ένα επιπλέον χρονικό περιθώριο.

Συγκρότηση της ομάδας

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει μια σύντομη εισήγηση με σκοπό την περιγραφή της διαδικασίας του Project και την δημιουργία των ομάδων εργασίας είναι βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του Project. Η κάθε ομάδα αποτελούμενη συνήθως από 4-6 άτομα, θα δουλέψει το δικό της Project και στο τέλος των εργασιών θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα στην τάξη. Τα τελικά Project ενδέχεται να είναι όσα και οι ομάδες εργασίας. Η σύσταση των ομάδων πρέπει να καθορίζεται με κύριο κριτήριο την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της.

Επιλογή του θέματος - Σχεδιασμός, οργάνωση και προγραμματισμός των εργασιών (συμβόλαιο συνεργασίας, στόχοι)

Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται η διαδικασία προσέγγισης των εκπαιδευομένων στη θεματολογία του Project. Η εισαγωγή του θέματος είναι ίσως το σημαντικότερο κομμάτι στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό το λόγο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα. Ο τρόπος εισήγησης παίζει καθοριστικό ρόλο γιατί προκαλεί το ενδιαφέρον στους εκπαιδευομένους και έτσι καλλιεργούνται οι συνθήκες δημιουργίας του οράματος, των στόχων, του σκοπού και των αξιών της

επιχείρησης που με την σειρά τους διαμορφώνουν την επιχειρηματική ιδέα. Στην εισήγηση του θέματος είναι σημαντικό να δοθούν οι κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την θεματολογία του Project. Η εισαγωγή και επιλογή του θέματος γίνεται μέσα από την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου που σχετίζεται την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ποιότητα ζωής αλλά πλέον και με τη χρήση του διαδικτύου. Τέλος γίνεται η πρόταση να αναπτυχθεί ως επιχειρηματική ιδέα η δημιουργία ενός διαδικτυακού περιοδικού στο οποίο θα μπορούν να αρθρογραφούν στον ελεύθερο τους χρόνο σχετικά με τα ενδιαφέροντα τους δίνοντας όμως ένα επιστημονικό υπόβαθρο. Βασικός σκοπός του project είναι, να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι πιο κοντά με την επιχειρηματική διαδικασία.

Οι βασικοί στόχοι του project διαμορφώνονται σε 3 επίπεδα, σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Ειδικά σε επίπεδο στάσεων, σκοπός είναι να απομυθοποιήσει τις δυσκολίες που συνδέονται με την επιχειρηματικότητα, να κάνει λιγότερο πολύπλοκη την οργάνωση μιας επιχείρησης ώστε να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να κινητοποιηθούν επιχειρηματικά, μέσα από την αναγνώριση επιχειρηματικών ευκαιριών και ανάπτυξη επιχειρηματικών ιδεών. Μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να μπορούν να παράγουν, να αξιολογούν μια επιχειρηματική ιδέα και να τη δοκιμάζουν στην αγορά, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα και τις προοπτικές για το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιείται ο προγραμματισμός των διαδικασιών και η διαμόρφωση του συμβολαίου συνεργασίας του Project. Το συμβόλαιο συνεργασίας συμπεριλαμβάνει τους βασικούς κανόνες του Project και αποτελεί σημείο αναφοράς για όποιο πρόβλημα προκύψει. Βασικοί κανόνες του συμβολαίου συνεργασίας είναι η συμμετοχή όλων, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος και φυσικά η δέσμευση τήρησης του ίδιου του συμβολαίου συνεργασίας κατά την διάρκεια των εργασιών του project από όλους. Ο προγραμματισμός των εργασιών περιλαμβάνει την διερεύνηση όλων των παραμέτρων που αφορούν την συγκέντρωση, και ανάλυση όλων των στοιχείων και των μέσων, που κρίνονται απαραίτητα για την μετατροπή της επιχειρηματικής ιδέας σε λειτουργική επιχειρηματικότητα.

Ερωτήματα και Θεματικές ενότητες

Πριν οι εκπαιδευόμενοι αναλάβουν εργασία, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν διευκρινήσεις, να διατυπωθούν τυχόν απορίες και θα συζητηθούν οι υποενότητες του project. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί, ότι το ζητούμενο αποτέλεσμα δεν είναι να παρουσιαστεί μια βιβλιογραφική έρευνα, αλλά ένα επιχειρηματικό σχέδιο που θα περιέχει τις εμπνεύσεις και τα οράματα των εκπαιδευομένων. Επίσης η κάθε ομάδα καλείται να δώσει έναν τίτλο στο δικό της επιχειρηματικό σχέδιο, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται σε γραπτή μορφή, όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την έναρξη και λειτουργία μιας επιχείρησης. Οι υποενότητες του project στην συγκεκριμένη περίπτωση, είναι τα μέρη του επιχειρηματικού σχεδίου και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται πριν την συγγραφή του για την διερεύνηση της επιχειρηματικής ιδέας και τον επιχειρηματικό σχεδιασμό.

Υλοποίηση των εργασιών - διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης

Στο στάδιο της υλοποίησης των εργασιών πρόκειται να εφαρμοστούν στην πράξη όλα όσα έχουν προγραμματιστεί και σχεδιαστεί στην προηγούμενη φάση. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες, θα ξεκινήσουν να διαμορφώνουν σε επιχειρηματική ιδέα την δραστηριότητα που επιλέχτηκε. Η υλοποίηση των εργασιών ξεκινάει με το μοντέλο Στρατηγικού Προγραμματισμού το οποίο περιλαμβάνει την ανάλυση του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης, τον

καθορισμό, την εφαρμογή της στρατηγικής και την αξιολόγηση της επιχειρηματικής ιδέας. Η διαδικασία αυτή που ονομάζεται swot analysis, πραγματοποιείται από την κάθε ομάδα ξεχωριστά στο τραπέζι εργασίας, όπου οι εκπαιδευόμενοι συζητούν μεταξύ τους όλες τις παραμέτρους και συνθέτουν τον αντίστοιχο πίνακα. Αμέσως μετά καθορίζονται η αποστολή, το όραμα, οι στόχοι και η πολιτική ιδεολογία της δημοσιογραφικής ιστοσελίδας.

Στο επόμενο στάδιο του επιχειρηματικού σχεδιασμού ακολουθεί ο σχηματισμός του επιχειρηματικού καμβά – business model canvas, ο οποίος δημιουργεί το επιχειρηματικό μοντέλο, συνδέοντας την ιδέα με την εφαρμογή στρατηγικής, που κρίνεται απαραίτητη και υποχρεωτικά πρέπει να αναφέρεται στο επιχειρηματικό σχέδιο. Στην συνέχεια οι ομάδες συνεχίζουν την υλοποίηση των εργασιών του project και προχωρούν τον επιχειρηματικό σχεδιασμό.

Πριν διαμορφώσει όμως η κάθε ομάδα το τελικό της αποτέλεσμα, επιβάλλεται οι εργασίες να σταματήσουν για λίγο, και να πραγματοποιηθεί υποχρεωτικά ένα διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Στο διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, όλες οι ομάδες παραθέτουν τα αποτελέσματα τους, τα συζητούν μεταξύ τους και να ανταλλάζουν πληροφορίες. Επίσης στο σημείο αυτό δίνονται διευκρινήσεις σχετικά με κάποιους χρηματοοικονομικούς δείκτες και τον προϋπολογισμό της επιχείρησης. Το ζητούμενο σε αυτή τη φάση είναι να υπάρξει ένας κοινός παρονομαστής και για όλες τις ομάδες, ακόμη και αν έχουν δουλέψει με διαφορετικό τρόπο, με την κάθε ομάδα να μπαίνει στην τελική ευθεία για την ολοκλήρωση του project.

Παρουσίαση των εργασιών και Αξιολόγηση του Project

Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, πραγματοποιείται η παρουσίαση των επιχειρηματικών σχεδίων από την κάθε ομάδα στις άλλες ομάδες και στον υπεύθυνο εκπαίδευσης. Κατά την διάρκεια της παρουσίασης, όλα τα σχέδια πρέπει να υπάρχουν σε έντυπη μορφή. Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός επιχειρηματικού σχεδίου αφορούν το περιεχόμενο του και πιο συγκεκριμένα την ιδέα που αναπτύσσεται μέσα σε αυτό, όπως το που, το πότε και το πως προβάλλεται η επιχείρηση, τι νέες υπηρεσίες προσφέρει, τι αξία έχει το περιεχόμενο που θα προσφέρει στο κοινό, τι διαφορετικό θα έχει από αυτό των άλλων ανταγωνιστών, πως μπορούν να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις με το κοινό, πόσο θα κοστίσει κ.τλ..

Αμέσως μετά την παρουσίαση των εργασιών, ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του Project. Η αξιολόγηση του Project γίνεται με βάση τον χρόνο διάρκειας για την ολοκλήρωση των εργασιών, την επίτευξη των στόχων και τον βαθμό συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας. Η αξιολόγηση έχει σκοπό να εκτιμήσει ο καθηγητής και οι εκπαιδευόμενοι το βαθμό που η διαδικασία του Project αποτέλεσε κίνητρο για μάθηση, ανταλλαγή απόψεων και στάσεων για τη δημιουργία μιας ισότιμης και αμοιβαίας επικοινωνίας μέσα στην ομάδα. Επίσης κατά την αξιολόγηση αποτυπώνονται απόψεις για την ομαλή διεξαγωγή των διεργασιών και επισημαίνονται τυχόν λάθη και παραλήψεις που οδήγησαν σε λανθασμένα αποτελέσματα.

ΠΡΟΣΔΟΚΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας στην διδακτική πράξη δεν υπάρχουν διαθέσιμα, ωστόσο υπάρχουν προηγούμενες παρουσιάσεις σε επιστημονικά συνέδρια, βασισμένα στις εφαρμογές των συμμετοχικών τεχνικών και της μεθόδου project για την διδασκαλία της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων, με θετικά αποτελέσματα. Η εργασία αυτή ως διδακτική πράξη επιδιώκει να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας του

Επιχειρηματικού σχεδιασμού, με τη μέθοδο του project, μέσα από συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης, ακόμη και σε ομάδες του πληθυσμού που δεν έχουν άμεση σχέση με αυτό το αντικείμενο. Το συγκεκριμένο project έχει στόχο να συμβάλει καταλυτικά στην ενίσχυση της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα. καλύπτοντας τις ανάγκες, όχι μόνο των εκπαιδευομένων αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας. Εκτός από την επίτευξη των στόχων του project, που σχετίζονται με τον επιχειρηματικό σχεδιασμό, το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας ευελπιστεί να δώσει ερεθίσματα για θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, μέσα από ένα απλό επιχειρηματικό εγχείρημα στρατηγικής χαμηλού ρίσκου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Νο 7, 7-18. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδριόπουλος, Κ. (2012). Οικονομικά για μη οικονομικούς. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Βασάλα, Π. (2011). Η μέθοδος project στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. χ.τ. Παρασκευή Βασάλα.
- Βασάλα, Π. (2013). Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. χ.τ. Παρασκευή Βασάλα.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (χ.χ.). Έντυπο Επιχειρηματικού Σχεδίου. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4718/1323.pdf> (Πρόσβαση στις 15 Μαΐου 2014).
- Ιακωβίδου, Κ. (2015). Το Project στην εκπαίδευση. Η διδασκαλία του επιχειρηματικού σχεδίου με τη μέθοδο Project. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Δια Βίου Μάθησης. Ενότητα 7η, Εργασία, Οικονομία και Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, 27-28 Ιουνίου 2015 (σελ. 42-43). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2017 από <https://llc-ekp-pamak2015.gr/>
- Ιακωβίδου, Κ. (2015). Η καινοτομία στην επιχειρηματικότητα μέσα από συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης. 1ο Διεθνές συνέδριο εφαρμοσμένης διδακτικής πράξης. Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη, Ενότητα 1η, Καινοτόμες και εναλλακτικές πρακτικές, προσεγγίσεις και μέθοδοι στη διδακτική, τη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαίδευση, 27-29 Νοεμβρίου 2015 (σελ. 41-45). Δράμα : Δημοτικό Ωδείο Δράμας. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2017 από <http://www.educircle.gr/synedrio/1o-synedrio-arxiki>
- Ιωαννίδης, Σ. (2001). Επιχείρηση και επιχειρηματικότητα. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Καραγιάννης, Η., &Μπακούρος, Ι. (2010). Καινοτομία – Επιχειρηματικότητα. Θεσσαλονίκη : Σοφία.
- Κέφης, Β., &Παπαζαχαρίου, Π. (2009). Το επιχειρηματικό όραμα σε BusinessPlan. Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Μπαλάκος, Α., &Πρελορέντζος, Γ. (2003). Οδηγός σύνταξης Επιχειρηματικού Σχεδίου. Αθήνα: Ταμείο Ανάπτυξης Νέας οικονομίας.
- Πετράκης, Π. (2012). Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση. Αθήνα : Ευρασία.

- Τσουρβάκας, Γ. (2013). Μάνατζμεντ Επικοινωνιακών και Πολιτιστικών Οργανισμών. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Φλουρής, Γ. (2005). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. &Κασσωτάκης, Μ. (2013). Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηκωσταντίνου, Γ., &Γωνιάδης, Η. (2009). Επιχειρηματικότητα και καινοτομία. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Βιοματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο). Αθήνα: Gutenberg.
- Albarran, A. (μτφρ. Φυλακτάκη Π., επιμ. Τσουρβάκας Γ.). (2004). Η οικονομία των ΜΜΕ. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Doyle G. (2014). Re-Invention and Survival: Newspapers in the Era of Digital Multiplatform Delivery. Journal of Media Business Studies, 10(4):1-20. Ανακτήθηκεστις 15 Οκτωβρίου 2017 από<http://eprints.gla.ac.uk/89757>
- Frey, K. (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). (1998). Η μέθοδος project. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Huang J. Sonia & Wang Wei-Ching (2014). Application of the Long Tail Economy to the Online News Market: Examining Predictors of Market Performance. Journal of MediaEconomics, 27(3):158-176. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2017 από http://dct.nctu.edu.tw/files/faculty_files/fct_15/Huang_2014a.pdf
- Naldi L. & Picard G. R. (2012). Let’s Start An Online News Site: Opportunities, Resources, Strategy, and Formational Myopia In Startups. Journal of Media Business Studies, 9(4): 69-97. Ανακτήθηκεστις 23 Αυγούστου 2017 απόhttp://www.robertpicard.net/files/Naldi_and_Picard.pdf
- Paul, T., & Peterson, S. (μετφρ. Γρηγοριάδης Α.). (2008). Επιχειρηματικός σχεδιασμός για πρωτάρηδες. Αθήνα : Κλειδάριθμος.
- Picard G. R. (2006). Journalism, Value Creation and the Future of News Organizations. Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy. Working Paper Series. Spring 4-161.
- Ries, E. (2013). Lean Start up. Αθήνα : ΕκδοτικόςοίκοςΑ.Α. Λιβάνη.
- Schumpeter Joseph Alois. (2009). Essays: On Entrepreneurs, Innovations, Business Cycles, and the Evolution of Capitalism. Edited by R.V. Clemence. Transaction Publishers London. Originally published 1951 by Addison – Wesley Press.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΟΜΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ

Ελένη Καραμανώλη

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών από τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις γνώσεις τους. Η τεχνογνωσία της Ιστορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών,

καθώς και την εκμάθηση και την κατανόηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης και εστιάζει στην διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στοχεύοντας να αναδείξει τις παρανοήσεις των μελλοντικών φιλολόγων αναφορικά με αυτό το θέμα.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΟΜΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρόλογος

Ο ρόλος της κρατικής ιστορικής εκπαίδευσης είναι βασικός σε μία ανοικτή, δημοκρατική κοινωνία, σε σχέση με τις μνήμες που προκύπτουν από το συλλογικό φαινόμενο του πολέμου, καταδυνάστευσης, εκτοπισμού, αδικίας, τραύματος, ή καθημερινής ζωής. Γιατί απλά να μην αποδεχόμαστε «αυθόρμητα» τη μνήμη της κοινωνίας, τους οικογενειακούς μύθους, τις αφηγήσεις των κινηματογραφικών ταινιών που συμβάλλουν στην κατανόηση των ανθρώπων για το παρελθόν;

Διδακτική της ιστορίας

Η διδακτική της ιστορίας για ένα μακρό διάστημα, αποτελούνταν αποκλειστικά από τη διδασκαλία της ουσιαστικής γνώσης -γεγονότα, έννοιες, γενικεύσεις- που σχετίζονταν με γεγονότα του παρελθόντος. Οι μαθητές για παράδειγμα διδάσκονταν για τους Βαλκανικούς πολέμους, που και πότε έγιναν, ποιοι έλαβαν μέρος, πώς ολοκληρώθηκαν. Χωρίς να αμφισβητείται το γεγονός ότι αυτού του είδους η γνώση είναι σημαντική για τους μαθητές, από την άλλη, η άποψη ότι η ιστορία αποτελεί μία αποθήκη τέτοιου είδους γνώσης είναι αντικείμενο κριτικής από τους κοινωνικούς επιστήμονες για παραπάνω από δύο δεκαετίες. Υποστηρίζοντας ότι η ιστορική εκπαίδευση που αφορά αποκλειστικά και μόνο τη διδασκαλία του ουσιαστικού περιεχομένου είναι αποδεκτή ως κάτι επουσιώδες. Σε μία τέτοια εκπαίδευση η πρόοδος των μαθητών στην ιστορική εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει μόνο τη συσσώρευση πληροφοριών σχετικά με γεγονότα του παρελθόντος, και την ικανότητά τους να επαναλαμβάνουν αυτές τις πληροφορίες όταν ερωτηθούν (Lee&Shemilt, 2003). Σε αυτό το σημείο η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών παραγκωνίζεται. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο ενάντια σε αυτήν την άποψη είναι ότι η διδασκαλία του ουσιαστικού περιεχομένου είναι αυτό που πρέπει να είναι η ιστορία εξαιτίας της αμφιλεγόμενης φύσης των ιστορικών στοιχείων (Seixas, 2000).

Στη σχολική τάξη, όμως, χρειάζεται η δομική γνώση της ιστορίας ή διαδικαστική γνώση, που αναφέρεται στην κατανόηση και την ικανότητα αξιοποίησης των εννοιολογικών εργαλείων με τα οποία οι ιστορικοί αντιμετωπίζουν τα ιστορικά δεδομένα. Αυτό περιλαμβάνει την έννοια του χρόνου, του αιτίου, της αλλαγής, των στοιχείων, της ενσυναίσθησης κ.ά. Αυτές οι έννοιες είναι οι δομικές ιστορικές έννοιες και διδάσκοντάς τις οι μαθητές εξοπλίζονται με δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα (Lee&Shemilt, 2003). Για παράδειγμα, διδάσκοντας στους μαθητές την έννοια της ενσυναίσθησης μπορεί να είναι σε θέση να εκτιμήσουν το ρόλο της ιστορίας στη διαμόρφωση αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφορών των πρωταγωνιστών του ιστορικού γεγονότος που εξετάζεται. Η κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης μπορεί να τους βοηθήσει να σέβονται τις διαφορές σε πεποιθήσεις, συμπεριφορές μεταξύ των ανθρώπων όχι ως θέμα φιλανθρωπίας αλλά αναγνωρίζοντας ότι ο ανθρώπινος κώδικας δεοντολογίας είναι προϊόν ιστορικής μάθησης. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το τι πρέπει να διδαχθεί, την

εκπαιδευτική αξία της ιστορικής γνώσης και τη σπουδαιότητα της ιστορικής μάθησης. Προσεγγίζεται μία μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται σε δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύσουν το παρελθόν υπερβαίνοντας τις αντικειμενικές γνώσεις που βασίζονται στην απομνημόνευση ημερομηνιών, χαρακτήρων ή γεγονότων. Η ιστορία γίνεται αντικείμενο μάθησης ως τύπος έρευνας και μάθησης αναφορικά με τον τρόπο σκέψης για το παρελθόν (Lévesque, 2008, 2011; Peck&Seixas, 2008; Stearns, Seixas&Wineburg, 2000; Van Sledright, 2011; Wineburg, 2001).

Αυτές οι μελέτες έχουν διαχωρίσει το περιεχόμενο της ιστορίας σε δύο τύπους. Ο ένας είναι αυτός που περιλαμβάνει το ουσιαστικό περιεχόμενο που είναι συνδεδεμένο με έννοιες όπως είναι οι ημερομηνίες και συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Και από την άλλη, αυτός που διαχωρίζει το περιεχόμενο σε δεύτερου βαθμού ή μετα έννοιες. Αυτές ορίζονται από τη γνώση και την αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων ή γνώσεων για την απόκριση σε ιστορικά ζητήματα για την κατάκτηση πιο πολύπλοκων κατανοήσεων του παρελθόντος. Αυτή η γνώση σχετίζεται με ιστορικές δεξιότητες όπως η έρευνα, συλλογή και επεξεργασία ιστορικών πηγών, ενσυναίσθηση, ιστορική προοπτική (VanSledright, 2013; Wineburg, 2001).

Ο Seixas και Morton (2016) υποστηρίζουν ότι η ιστορική σκέψη, που είναι και το ζητούμενο της διδασκαλίας της ιστορίας, μπορεί να οριστεί ως η δημιουργική διαδικασία που πραγματοποιούν οι ιστορικοί για να ερμηνεύσουν τις πηγές του παρελθόντος και να κατασκευάσουν ιστορικές αφηγήσεις. Για να εξελιχθεί επιτυχώς αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι έξι δομικές ιστορικές έννοιες: ιστορική σπουδαιότητα, ιστορικά στοιχεία, συνέχεια και αλλαγή, αίτιο και αποτέλεσμα, ιστορική οπτική και ηθική διάσταση κάτι τέτοιο έχει εφαρμοστεί στον Καναδά και την Αμερική (Barton&Levstik, 2004; Stearns, Seixas&Wineburg, 2000; Seixas&Morton, 2016; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Επιπλέον είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην ικανότητα σκέψης, ανάγνωσης, συγγραφής και δημιουργίας ιστορικών επιχειρημάτων, που σημαίνει κατάκτηση του ιστορικού γραμματισμού (Monte-Sano, 2010; Wineburg, Martin&Monte-Sano, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της ιστορίας χρειάζονται μία ποικιλία στρατηγικών για να κατευθύνουν τους μαθητές τους στην ιστορική κατανόηση, στην πραγματικότητα στη διαχείριση των πηγών (Counsell, 2011; Husbands, et.al. 2011). Η ιστορική αιτιολόγηση και συνείδηση (Seixas, 2006; 2012; VanDrie&VanBoxtel, 2008) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα προσδώσει σε αυτούς ένα δυναμικό τρόπο αντίληψης του κόσμου, αυτού που μπορούν να αξιοποιήσουν για να διδάξουν στους μαθητές τους. Η ιστορική συνείδηση είναι πιθανόν να παραμείνει σε θεωρητικό επίπεδο αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητά δε θέσουν σε προτεραιότητα τις έννοιες και την ιστορική έρευνα για να αναπτύξουν την «ιστορική σκέψη» και την κριτική αντίληψη του παρελθόντος.

Ακόμα ένα πλεονέκτημα της ιστορικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στη διδασκαλία των δομικών εννοιών είναι ότι αναγνωρίζει και επισημαίνει την ύπαρξη διαφορετικών εκδοχών του παρελθόντος (Seixas, 2000). Αυτό παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αποφασίσουν με βάση τα στοιχεία ποια εκδοχή του παρελθόντος να αποδεχτούν. Ακόμα ένας καλός λόγος για τη διδασκαλία αυτών των εννοιών, σύμφωνα με τις έρευνες, είναι ότι με την κατανόηση τους οι μαθητές τείνουν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την αντίληψή τους σε ουσιαστικές έννοιες (Lee, 2005). Κάτι τέτοιο σημαίνει, ότι αν η κατανόηση των μαθητών για τις έννοιες δευτέρου βαθμού δεν είναι ολοκληρωμένη, μπορεί να υπάρξει δυσκολία στην κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών πρώτου βαθμού. Για παράδειγμα, αν δεν μπορούν να αντιληφθούν τις έννοιες της αλλαγής και του χρόνου ως βαθμιαίο φαινόμενο, πιθανόν

να τους είναι δύσκολο να κατανοήσουν την έννοια της επανάστασης ως κοινωνικής αλλαγής που εμφανίζεται σε μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τέλος, η διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών είναι επωφελής γιατί παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές να προβλέψουν το είδος της σκέψης που θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές σχεδιάζοντας έτσι ανάλογες στρατηγικές διδασκαλίας. Από τη δεκαετία 1950 έως τη δεκαετία 1980 πολυάριθμες μελέτες διεξήχθησαν προκειμένου να καταλήξουν σε ένα μοντέλο προόδου που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν το μάθημα της ιστορίας λαμβάνοντας υπόψη τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών (Downey&Levstik, 1991).

Δίνοντας έμφαση στις δομικές ιστορικές έννοιες, η κατασκευή μοντέλων προόδου γίνεται πιθανή, σύμφωνα με έρευνες. Μία μακροσκελής έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέδειξε κάποια μοντέλα προόδου (Lee&Ashby, 2000). Αυτά τα μοντέλα διατυπώθηκαν χαρτογραφώντας τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις των ερευνητών που στόχευαν να διαπιστώσουν το επίπεδο κατανόησης συγκεκριμένων δομικών ιστορικών εννοιών. Αυτά είναι χρήσιμα γιατί παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της ιστορίας να σχεδιάσουν τη διδασκαλία σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης των μαθητών σε μία δομική ιστορική έννοια σύμφωνα με το υπάρχον ερευνητικό μοντέλο προόδου, ταυτόχρονα οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν και να διορθώσουν τις τυχόν παρανοήσεις (Lee&Shemilt, 2003).

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (casestudy) (Cohenetal, 2008: 178). Η διδακτική παρέμβαση με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες διήρκεσε τρεις ακαδημαϊκές ώρες. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας έγινε με σκοπό την ιστορική κατανόηση που θα επιτευχθεί μέσω της κατανόησης των ιστορικών δομικών εννοιών. Με αυτήν τη διαδικασία προσδοκάται οι φοιτητές να κατανοήσουν αυτές τις έννοιες, να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη και να προσεγγίζουν πολυπρισματικά τα γεγονότα. Τέλος, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, ώστε να ελέγχουν κριτικά τα ιστορικά στοιχεία σε δεδομένο ιστορικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, με τη διδασκαλία της έννοιας της ιστορικής σπουδαιότητας στόχος ήταν οι φοιτητές να κατανοήσουν το λόγο που συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα συμπεριλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια ιστορίας. Με τη διδασκαλία των πηγών επιδιωκόταν οι φοιτητές να αντιληφθούν ότι οι πηγές διαμορφώνονται με βάση διαφορετικές οπτικές. Με τη διδασκαλία της έννοιας του αιτίου και του αποτελέσματος στόχος ήταν μάθουν να αναζητούν τις βαθύτερες αιτίες, ανατρέχοντας όχι μόνο σε προγενέστερα γεγονότα. Με τη διδασκαλία της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής επιδιωκόταν να κατανοήσουν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων καθώς και τα σημεία καμπής. Με τη διδασκαλία της έννοιας της ηθικής διάστασης να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ του δικού μας ηθικού σύμπαντος και αυτών των περασμένων κοινωνιών. Με τη διδασκαλία της έννοιας της ιστορικής οπτικής να κατανοήσουν πως ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν τον κόσμο οι άνθρωποι του παρελθόντος, ο τρόπος σκέψης τους, ακόμα ίσως και το συναίσθημά τους ήταν διαφορετικά στοιχεία, που αποτελούν πρόκληση για μας να ερευνήσουμε.

Αποσπάσματα από τη διδακτική παρέμβαση

Θα παρουσιαστούν αποσπάσματα από τη διδακτική παρέμβαση, που πραγματοποιήθηκε σε 120 φοιτητές του τμήματος φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, στα οποία διαφαίνεται η

εξελικτική διαδικασία κατανόησης των έξι δομικών εννοιών. Στόχος της παρουσίασης είναι να αναδειχθούν τα σημεία εκείνα της διδασκαλίας στα οποία έγινε μεθοδευμένη προσπάθεια να διερευνηθεί το γνωστικό επίπεδο των φοιτητών αναφορικά με τις συγκεκριμένες έννοιες. Οι φοιτητές συμμετέχουν σε μία διαλογική διαδικασία, μέσα από την οποία αλιεύεται μεθοδικά η προϋπάρχουσα γνώση τους με κεντρικό άξονα τις ερωταποκρίσεις και με βασικό στόχο την κατανόηση της εκάστοτε έννοιας. Η παραπάνω διαδικασία αρθρώθηκε με βάση το ιστορικό γεγονός της έναρξης του Α΄ Βαλκανικού πολέμου και συγκεκριμένα το διάγγελμα του βασιλιά Γεωργίου.

Η κήρυξη του Α΄ βαλκανικού πολέμου: Το διάγγελμα του Γεωργίου

ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΛΑΟΝ ΜΟΥ

«Αι ιεραί υποχρεώσεις προς την φιλότιμη πατρίδα, προς τους υποδούλους αδελφούς μας και προς την ανθρωπότητα επιβάλλουσιν εις το κράτος, μετά την αποτυχίαν των ειρηνικών προσπαθειών του προς επίτευξιν και εξασφάλισιν των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των υπό τον τουρκικόνζυγόν Χριστιανών, όπως διά των όπλων θέσει τέρμα εις την δυστυχίαν την οποίαν ούτοι υφίστανται από τόσων αιώνων. Η Ελλάς πάνοπλος μετά των συμμάχων αυτής, εμπνεομένων υπό των αυτών αισθημάτων και συνδεομένων διά κοινών υποχρεώσεων, αναλαμβάνει τον ιερόν αγώνα του δικαίου και της ελευθερίας των καταδυναστευομένων λαών της Ανατολής. [...] Η Ελλάς, μετά των αδελφών συμμάχων κρατών, θα επιδιώξη πάση θυσία τον ιερόν αυτόν σκοπόν, επικαλούμενοι δε την αρωγήν του Υψίστου εν τω δικαιοτάτω τούτω αγώνι του πολιτισμού, ανακράζομεν Ζήτω η Ελλάς, Ζήτω το Έθνος».

Αθήναι, 5 Οκτωβρίου 1912 Ο βασιλεύς Γεώργιος. Το υπουργικόν Συμβούλιον. Πηγή: *Η Αθήνα των βαλκανικών πολέμων*, 1912-1913, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, ΕΛΙΑ, Αθήνα 1993, σ. 20.

Πηγές

Εκπαιδευτικός: Είναι αξιόπιστα τα στοιχεία της πηγής, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν σε μία ιστορική ερμηνεία;

Φοιτητής Α: «τα στοιχεία είναι αξιόπιστα εφόσον είναι το διάγγελμα του βασιλιά»

Φοιτητής Β: «τα στοιχεία είναι αξιόπιστα, αλλά δεν επαρκούν για κάποια ιστορική ερμηνεία»

Φοιτητής Γ: «τα στοιχεία είναι αξιόπιστα και μπορούν να αξιοποιηθούν σε μία ιστορική ερμηνεία, εφόσον η πηγή είναι αξιόπιστη»

Φοιτητής Δ: «τα στοιχεία είναι αξιόπιστα εφόσον πρόκειται για διάγγελμα βασιλιά αλλά όχι επαρκή για να καταλήξουμε σε μία ιστορική ερμηνεία»

Ιστορική σπουδαιότητα

Εκπαιδευτικός: Πώς μπορεί η σπουδαιότητα του γεγονότος να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου;

Φοιτητής Ε: «η σπουδαιότητα του γεγονότος αλλάζει, ανάλογα με το αν το θυμόμαστε ή όχι»

Φοιτητής Ζ: «η σπουδαιότητα μεταβάλλεται ανάλογα με τις εποχές, τότε που γινόταν ήταν σπουδαίο τώρα πια όχι»

Φοιτητής Κ: «η σπουδαιότητα δεν αλλάζει απλά παύει πια το γεγονός να είναι επίκαιρο»

Φοιτητής Ο: «η σπουδαιότητα δεν αλλάζει, γι' αυτό και είναι στα διδακτικά εγχειρίδια μετά από τόσα χρόνια»

Αίτιο αποτέλεσμα

Εκπαιδευτικός: Με ποιον τρόπο αυτό το γεγονός επηρέασε επακόλουθες αποφάσεις και πράξεις;

Φοιτητής Α: «μετά την αναγγελία ξεκίνησε ο Α΄ Βαλκανικός πόλεμος»

Φοιτητής Μ: «το γεγονός ήταν σταθμός όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά και για όλα τα βαλκάνια»

Φοιτητής Δ: «το γεγονός αυτό ήταν η αφετηρία για να μπει η Ελλάδα στον πόλεμο»

Φοιτητής Π: «το γεγονός είχε επακόλουθα αποτελέσματα όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά και για όλα τα βαλκάνια»

Συνέχεια αλλαγής

Εκπαιδευτικός: Κατά τη γνώμη σου, τι άλλαξε και τι έμεινε ίδιο μετά από αυτό το ιστορικό γεγονός;

Φοιτητής Β: «όλα άλλαξαν, όλη η δομή της κοινωνίας»

Φοιτητής Ο: «τίποτα δεν έμεινε το ίδιο όλα άλλαξαν, τα σύνορα, ο κόσμος»

Φοιτητής Π: «τα περισσότερα άλλαξαν, γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά»

Φοιτητής Μ: «άλλαξαν οι συνθήκες ζωής»

Ηθική διάσταση

Εκπαιδευτικός: Εντοπίζεις ηθικές κρίσεις στις πηγές που μελετάς; Είναι αυτές οι κρίσεις λογικές ή δικαιολογημένες;

Φοιτητής Μ: «ναι έχει ηθικές κρίσεις και δεν μπορούσε να μην έχει αφού είναι τέτοιο το θέμα»

Φοιτητής Ο: «έχει ηθικές κρίσεις και φαίνεται από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί»

Φοιτητής Δ: «υπάρχουν ηθικές κρίσεις, οι λέξεις έχουν ειδικό φορτίο και έχουν συγκεκριμένους στόχους»

Φοιτητής Ε: «εντοπίζουμε ηθικές κρίσεις και είναι λογικό αφού πρόκειται για ένα τόσο φορτισμένο κείμενο»

Ιστορική οπτική

Εκπαιδευτικός: Χρησιμοποιούμε τη γνώση μας για τις αξίες και πεποιθήσεις που επικρατούν σήμερα για να ερμηνεύσουμε τους ανθρώπους, τα γεγονότα και τις πρακτικές του παρελθόντος;

Φοιτητής Ν: «ναι, συνήθως χρησιμοποιούμε τις γνώσεις και κρίνουμε ανάλογα με αυτές»

Φοιτητής Ο: «ναι, πολλές φορές χρησιμοποιούμε τις σημερινές αξίες και τις πεποιθήσεις για τα γεγονότα του παρελθόντος και καταλήγουμε σε κρίσεις, αυτό όμως είναι λάθος»

Φοιτητής Ζ: «αυτό γίνεται αλλά είναι λάθος»

Φοιτητής Δ: «αυτό συμβαίνει συχνά αλλά είναι λάθος και έτσι και οι κρίσεις είναι λάθος»

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε πως η διδακτική παρέμβαση ήταν αναγκαία καθώς υπάρχουν πολλές παρανοήσεις αναφορικά με τις δομικές ιστορικές έννοιες που είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν προκειμένου οι μελλοντικοί φιλόλογοι να οργανώσουν εννοιοκεντρικά την ύλη της

ιστορίας σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επιλέχθηκε μία πηγή η οποία παρείχε πρόσφορο έδαφος για την ανίχνευση όλων των δομικών ιστορικών εννοιών. Οι φοιτητές συμμετείχαν στην επεξεργασία της πηγής και στο διάλογο που αναπτύχθηκε, από τις απαντήσεις που δόθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι σε κάποιες έννοιες παρουσιάζουν δυσκολίες κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, στην έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας υπάρχουν ποικίλες απαντήσεις κάποιοι υποστηρίζουν ότι μεταβάλλεται και το συνδέουν με τη μνήμη και τη χρονικότητα, ενώ άλλοι συνδέουν τη σπουδαιότητα με την ενσωμάτωση των γεγονότων στα σχολικά εγχειρίδια. Αναφορικά με την έννοια του αιτίου και του αποτελέσματος φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί πως το διάγγελμα είναι σταθμός για τη μετέπειτα πορεία όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και όλων των Βαλκανίων. Σχετικά με την έννοια της συνέχειας και της αλλαγής από τις απαντήσεις των φοιτητών αποκαλύπτεται ότι διαπίστωσαν πως τίποτα δεν μπορεί να μείνει το ίδιο μετά από ένα τέτοιο ιστορικό γεγονός σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, οικονομικό πολιτικό, γεωγραφικό). Η έννοια της ηθικής διάστασης φαίνεται ότι δεν τους δυσκόλεψε καθώς εντοπίζουν το ιδιαίτερο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται με το ειδικό φορτίο και το κρίνουν απόλυτα λογικό. Στην τελευταία έννοια της ιστορικής οπτικής φαίνεται πως οι απόψεις διίστανται και αποκαλύπτεται ότι είναι μία από τις έννοιες που τους δυσκόλεψε καθώς φαίνεται πως δεν έχουν κατανοήσει το φαινόμενο του παροντισμού.

Επίλογος

Οι έννοιες δευτέρου βαθμού είναι απαραίτητο να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς παρέχουν τις οργανωτικές αρχές για τους εκπαιδευτικούς της ιστορίας. Όταν απαντά κάποιος σε ερωτήσεις στην ιστορία, επικεντρώνεται στις έννοιες του αιτίου και του αποτελέσματος, της συνέχειας και της αλλαγής, της ερμηνείας και της ιστορικής σπουδαιότητας. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι έννοιες αυτές που διαμορφώνουν τη μάθηση των μαθητών είναι ουσιώδεις ταυτόχρονα, βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ουσιαστικές έννοιες. Έννοιες όπως δημοκρατία, βασιλεία, αυτοκρατορία είναι οι έννοιες που καλούνται ουσιαστικές. Αυτές οι έννοιες έχουν μία διαφορετική φύση ανάλογα με ιστορικό περιεχόμενο και πλαίσιο που εντάσσονται. Για παράδειγμα η αθηναϊκή δημοκρατία διαφέρει από τη σημερινή δημοκρατία, αλλά είναι και οι δύο «δημοκρατίες». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τη γνωστική ασυμφωνία που μπορεί να προκύψει καθώς αντιλαμβάνονται τον κατά καιρούς αντικρουόμενο χαρακτήρα αυτών των εννοιών καθώς οι ουσιαστικές έννοιες είναι πολύπλοκες και σε κάποιες περιπτώσεις αντιφατικές. Για παράδειγμα, για να γίνει αντιληπτή η έννοια της δουλείας είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητός ο ρόλος της δουλείας στην Αθήνα αλλά και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της δημοκρατίας. Η προσέγγιση αυτών των εννοιών είναι πρόκληση για τους μαθητές της ιστορίας, απαιτεί πολυπρισματική οπτική του παρελθόντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum
Cohen, L., M., Lawrence & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (μετ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal* 22(2), 201-225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- Downey, M.T. & Levstik, L.S. (1991). Teaching and learning history. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (400-410). New York: Macmillan
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Berkshire: Open University Press
- Husbands, C. and Kitson, A. & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History: understanding the past 11-18*, Maidenhead: McGrawHill
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among Students Ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (199-222). NY: New York University Press
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). 'A scaffold not a cage: progression and progression models in history'. *Teaching History*, 113. Creating Progress Edition, Historical Association
- Lee, P. (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History" in Donovan, Susan M. & Bransford, John D. (Eds.) *How Students Learn. History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington D.C: National Research Council
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto, Canada: Toronto University Press
- Lévesque, S. (2011). "What it Means to Think Historically." In *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, edited by Penney Clark, 115-38. Vancouver: UBC Press
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 1015- 1038
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools?. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (19-37). NY: New York University Press
- Seixas, P. (Ed.). (2006). Introduction. In P. Seixas, (Ed.), *Theorizing historical consciousness*, pp. 3-20. Toronto: University of Toronto Press
- Stearns, P.N., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press
- Seixas, P. & Morton. T. (2016), *The Big Six, Historical Thinking Concepts*, Canada: Nelson Education
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York, NY: Routledge
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. New York, NY: Taylor & Francis
- VanSledright, B., L. Maggioni, & Reddy K. (2011), Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems’ Cultures, *American Educational Research Association*, New Orleans, LA
- Wineburg , S., Martin, D. &Monte-Sano, C (2013). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Common Core State Standards:Kindle Edition
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5.

Έρευνα: Νέες τάσεις και εμπειρίες

ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΈΛΛΗΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι απόψεις ελλήνων αλλά και ευρωπαϊών πολιτών για τους πρόσφυγες/μετανάστες από τη Συρία και άλλες ασιατικές και αφρικανικές χώρες βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Στην παρούσα μελέτη περιγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας για τις στάσεις και τις αντιλήψεις Ελλήνων σχετικά με τους πρόσφυγες/μετανάστες στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και τις δυνατότητες για την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Η διερεύνηση του ζητήματος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς είναι προφανές ότι χρειάζεται εμβάθυνση και συστηματική μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις διαμορφούμενες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες, διαχρονικά αλλά και σε σχέση με γεγονότα εθνικού ή διεθνούς χαρακτήρα και βαθμού σύνδεσής τους με την οικονομική, κοινωνική και πολιτική αλλαγή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την άφιξη μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών στον ελλαδικό χώρο η ελληνική κοινωνία καλείται να διαχειριστεί ζητήματα αποδοχής του διαφορετικού που βασίζονται κυρίως στο ιδίωμα του ελληνικού εθνοκεντρισμού, τη σχέση του με τα μεγάλα εθνικά αφηγήματα και τις σχέσεις καθημερινότητας. Η κοινωνική ενσωμάτωση εξαρτάται από τις σχετικές στάσεις του γηγενούς και του μεταναστευτικού πληθυσμού, αλλά και από τη δυνατότητα του μεταναστευτικού πληθυσμού να ενσωματωθεί. Η ένταση του εθνικιστικού χαρακτήρα της ταυτότητας του γηγενούς πληθυσμού παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των τοπικών κοινωνιών προς τους πρόσφυγες/μετανάστες και επηρεάζει το βαθμό και το ρυθμό με τους οποίους προχωρά η διαδικασία ενσωμάτωσής τους. Σημαντικό ρόλο στα προαναφερθέντα παίζει τόσο το μέγεθος του μεταναστευτικού πληθυσμού, όσο και η πολιτισμική του εγγύτητα με τον γηγενή πληθυσμό.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Η μετανάστευση ως μια ιδιότυπη μορφή κοινωνικής σχέσης που προσδιορίζεται από το κράτος, το έθνος, το φύλο και την αγορά-εργασίας αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ γηγενών και μεταναστών, το οποίο επαναπροσδιορίζεται συνεχώς από την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων (Πετράκου, 2001). Η μεταναστευτική εμπειρία έχει αποδείξει ότι η σύνδεση ετερόκλητων ομάδων αλλοδαπών με την "απειλητική ετερότητα", την παραβατικότητα ή την τρομοκρατία, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό για μεγάλα τμήματα της κοινής γνώμης σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, πράγμα που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και μορφές, με διαφορετικές αφορμές και σκεπτικό, με μεταβαλλόμενη ένταση και έκταση ή και στοχοποίηση διαφορετικών κάθε φορά εθνοτικών ομάδων.

Σε σχέση με τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων προς τους μετανάστες πρωτεύοντα ρόλο παίζει η ελληνική εθνική ορθόδοξη ταυτότητα (πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια, εθνικιστική ιδεολογία κλπ.). Ιδιαίτερης σημασίας είναι ο ρόλος της οικογένειας, καθώς αποτελεί βασικό μηχανισμό διαμόρφωσης αντιλήψεων και συμπεριφοράς στην ελληνική κοινωνία. Τα παιδιά είναι δυνατόν να υιοθετούν ρατσιστικές στάσεις, γιατί ακριβώς δέχονται τα αντίστοιχα ερεθίσματα από τους γονείς τους.

Αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγούν στη διάκριση ανάμεσα σε "εμείς" και οι "άλλοι". Συχνά οι "άλλοι" αντιμετωπίζονται ως απειλή για τη διάσπαση της ενότητας του έθνους, ενώ κυριαρχεί η αντίληψη ότι "η ελληνικότητα 'κληρονομείται' χωρίς να είναι δυνατό να αποκτηθεί" (Πετράκου, 2001). Καθώς το "φαντασιακό" μοντέλο της εθνικής ομοιογένειας τείνει να καταρριφθεί, ο Χριστόπουλος (2001) επισημαίνει πως μια πιο φιλόξενη ταυτότητα του ελληνισμού μπορεί να χωράει νέες μορφές ετερότητας.

Η δημιουργία θετικών στάσεων και αντιλήψεων προς τους πρόσφυγες/μετανάστες στις κοινωνίες υποδοχής είναι μια διαδικασία σύνθετη, που απαιτεί χρόνο τόσο για την ανάπτυξη ενός επαρκούς θεσμικού πλαισίου και ρυθμιστικών κανόνων από την πλευρά της πολιτείας, όσο και για την προσαρμογή των ίδιων των μεταναστών αλλά και των κοινωνιών υποδοχής τους στην κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα της πληθυσμιακής τους σύνθεσης. Οι στάσεις και αντιλήψεις του γηγενούς πληθυσμού επηρεάζουν τη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης προσφύγων/μεταναστών στις τοπικές κοινωνίες για μια σειρά θεμάτων που άπτονται της διαδικασίας αυτής, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας συμπεριφορές κοινωνικού αποκλεισμού όσων μεταναστών εισρέουν στην

κοινωνία των γηγενών. Η παρουσία εθνοκεντρικών αντιλήψεων και εθνικών προκαταλήψεων λειτουργούν ανασταλτικά στη δημιουργία θετικών στάσεων και αντιλήψεων.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η ελληνική κοινωνία φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ξενοφοβικό σύνδρομο, το οποίο δεν περιορίζεται σε πεδία οικονομικού ή κοινωνικού χαρακτήρα, αλλά επεκτείνεται και σε αμυντικού χαρακτήρα περιχαρκαώσεις για τη διατήρηση της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας, που αποτυπώνονται σε εκφράσεις της έννοιας του "εθνοτικού αποκλεισμού" απέναντι σε εθνοτικές εξωομάδες (VPRC, 2006).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Το βασικό ερευνητικό ζητούμενο είναι η διευκρίνιση του περιεχομένου και της μορφής ή των μορφών που μπορεί να έχει ο "κοινός νους" των Ελλήνων οι οποίοι συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό σύνολο με τους πρόσφυγες/μετανάστες. Σύμφωνα με την οπτική θέασης του ζητήματος, η επίτευξη αυτού του στόχου είναι άρρηκτα δεμένη με την επίτευξη επιμέρους στόχων οι οποίοι κρίνεται ότι συμβάλλουν καίρια στην ουσιαστική διερεύνηση και κατανόηση του θέματος. Οι στόχοι αυτοί αφορούν στην διευκρίνιση των δυναμικών οι οποίες διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τη μορφή των στάσεων και αντιλήψεων. Η έρευνα, λοιπόν, έχει τρεις βασικούς ερευνητικούς στόχους:

- να φέρει στην επιφάνεια και να διασαφηνίσει τις διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις του κοινού νου για τους πρόσφυγες/μετανάστες
- να παρέχει ικανοποιητικές ερμηνείες σχετικά με τους λόγους οι οποίοι διαμορφώνουν το είδος και τη μορφή των συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων
- να συνδράμει στη διαμόρφωση πολιτικών ενάντια στην διάδοση και την απενεχοποίηση του ξενοφοβικού και ρατσιστικού λόγου.

Η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων για τους πρόσφυγες/μετανάστες πραγματοποιείται μέσα από τις αντιλήψεις περί οικονομικού ανταγωνισμού (Realistic Conflict Theory) και κοινωνικής ταυτότητας (Social Identity Theory) του γηγενή πληθυσμού (EUMC, 2004).

Τα δεδομένα αναλύονται μέσω συγκρίσεων και με την ανάπτυξη περιγραφικών κατηγοριών. Ακολουθείται η επαγωγική μεθοδολογία της διαπίστωσης των κανονικοτήτων στα δεδομένα, διαδικασία που οδηγεί στην περιγραφή και στη συνέχεια στην ερμηνεία τους (Krathwohl, 1993).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι:

- Η αντίληψη του ανταγωνισμού για υλικούς και μη υλικούς πόρους οδηγεί την ενδοομάδα του γηγενή πληθυσμού σε αισθήματα απειλής και προκαλεί αντι-μεταναστευτικές διαθέσεις
- Η ενδοομάδα του γηγενή πληθυσμού, αισθανόμενη (σε συμβολικό επίπεδο) να απειλείται η εθνική και πολιτισμική της ταυτότητα, επιδιώκει αμυνόμενη να διασφαλίσει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της, εκδηλώνοντας αντι-μεταναστευτικές στάσεις και αντιλήψεις
- Τα ανθρωπιστικά συναισθήματα των Ελλήνων προς τους πρόσφυγες/μετανάστες λειτουργούν ως αντίποδας σε αντι-μεταναστευτικές στάσεις και αντιλήψεις

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερευνητικό πρόγραμμα, υπό το πρίσμα μιας ανθρωπολογικής προβληματικής, πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάιο μέχρι τον Οκτώβριο του 2016. Τα δεδομένα προέρχονται από αστικές περιοχές νομών της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, συγκεκριμένα τη Δράμα, Καβάλα, Ξάνθη και Αλεξανδρούπολη. Υποθέσαμε ότι οι κάτοικοι αυτών των περιοχών είναι

ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στους πρόσφυγες και μετανάστες λόγω του ότι σε κάποιους από αυτούς τους νομούς (Δράμα, Καβάλα) φιλοξενήθηκαν, σε διαμορφωμένα κέντρα, ικανοί αριθμοί Σύρων προσφύγων, ενώ άλλοι νομοί, ως παραμεθόριοι (Ξάνθη, Έβρος), κατακλύζονται κατά καιρούς από μετανάστες που εισέρχονται στην ελληνική μεθόριο. Το μέγεθος του δείγματος ανέρχεται στα 706 άτομα σε συνολική βάση. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε τόσο στην ηλικιακή διαφορετικότητα όσο και στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν:

- σπουδαστές του Δημόσιου ΙΕΚ Καβάλας. Στη συντριπτική πλειονότητά τους πρόκειται για νεαρά άτομα που πρόσφατα είχαν αποπερατώσει τις εγκύκλιες σπουδές τους στη Β' /θμια εκπαίδευση. Διέθεταν μεν ικανοποιητικό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, υστερούσαν όμως στο επίπεδο της επαγγελματικής κατάρτισης. Συμπληρώθηκαν συνολικά 385 ερωτηματολόγια από σπουδαστές του ΔΙΕΚ.
- ενήλικες ποικίλων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων που παρακολουθούσαν ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Ψυχολογίας & Κοινωνιολογίας του "Κοινωνικού Πανεπιστημίου Ενεργών Πολιτών". Συμπλήρωσαν συνολικά το ερωτηματολόγιο 321 άτομα από τις πόλεις Δράμα, Καβάλα, Ξάνθη και Αλεξανδρούπολη.

Στην επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκαν μη πιθανοτικές δειγματοληπτικές διαδικασίες και ειδικότερα η διαδικασία "δειγματοληψίας χιονοστιβάδας" (snowball sampling). Η συγκέντρωση των στοιχείων έγινε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου. Εφαρμόστηκε ποσοτική μέθοδος έρευνας τύπου "survey" με περιγραφικό-στατιστικό χαρακτήρα. Δεδομένου ότι βιβλιογραφικά δεν αναφέρονται έρευνες για τις στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων προς τους πρόσφυγες/μετανάστες που εστιάζουν στη γεωγραφική περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (όπου τα μεταναστευτικά μεγέθη και οι δυναμικές διαφέρουν από τα μεγάλα αστικά κέντρα της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας) η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ήταν απλό δομημένο, περιείχε 28 ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου, οι οποίες περιστρέφονταν γύρω από τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων προς τους πρόσφυγες/μετανάστες. Το ερωτηματολόγιο περιέλαβε ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων που δομούνται σε τακτική κλίμακα πέντε αξιολογικών σημείων (Καθόλου, Ελάχιστα, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, όπως αναφέρθηκε, ανέρχεται στα 706 άτομα σε συνολική βάση. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αρχή την έλευσης των Σύριων προσφύγων και λοιπών μεταναστών στην Ελλάδα και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις εκείνη την εποχή. Δεν εξετάζονται δημογραφικά και βιογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων.

Αντιπαράβολη των αποτελεσμάτων με τις ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητική υπόθεση: "Η αντίληψη του ανταγωνισμού για υλικούς και μη υλικούς πόρους οδηγεί την ενδοομάδα του γηγενή πληθυσμού σε αισθήματα απειλής και προκαλεί αντι-μεταναστευτικές διαθέσεις".

Προκύπτει:

- Η μετανάστευση δεν ωφέλησε οικονομικά την Ελλάδα
- Οι μετανάστες δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα στην αύξηση της ανεργίας στην Ελλάδα

- Η παρουσία των μεταναστών δεν επιβαρύνει ιδιαίτερα τις κρατικές κοινωνικές δαπάνες της χώρας
- Δεν υπάρχει πρόβλημα στην πρόσληψη μεταναστών εργατών (που πληρούν τις νόμιμες προϋποθέσεις)

Ερευνητική υπόθεση: "Η ενδοομάδα του γηγενή πληθυσμού αισθανόμενη (σε συμβολικό επίπεδο) να απειλείται η εθνική και πολιτισμική της ταυτότητα επιδιώκει αμυνόμενη να διασφαλίσει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της, εκδηλώνοντας αντι-μεταναστευτικές στάσεις και αντιλήψεις".

Προκύπτει:

- Οι πρόσφυγες/μετανάστες δεν αποτελούν απειλή για τον ελληνικό πολιτισμό
- Η παρουσία τους δεν εμπλουτίζει πολιτισμικά τη χώρα
- Θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα
- Ανοχή στη διατήρηση της οικείας γλώσσας και του πολιτισμού των προσφύγων/μεταναστών
- Περιορισμένη θρησκευτική ποικιλομορφία (ανέγερση τζαμιού).
- Αρνητική στάση στην παραχώρηση πολιτικών δικαιωμάτων εκλέγειν και εκλέγεσθαι.
- Μη υιοθέτηση στοιχείων από την κουλτούρα των προσφύγων/μεταναστών
- Οι πρόσφυγες/μετανάστες δεν είναι πολιτισμικά υποδεέστεροι.

Ερευνητική υπόθεση: "Τα ανθρωπιστικά συναισθήματα των Ελλήνων προς τους πρόσφυγες/μετανάστες αντίποδας σε αντι-μεταναστευτικές στάσεις και αντιλήψεις".

Προκύπτει:

- Αναγκαία η δημιουργία υποστηρικτικών φορέων για πρόσφυγες/μετανάστες
- Περιορισμένη συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις υποστήριξης προσφύγων/μεταναστών
- Θα μπορούσε το παιδί των γηγενών να είναι φίλος με το παιδί κάποιου πρόσφυγα/μετανάστη
- Δεν θα παντρεύονταν κάποιο πρόσφυγα/μετανάστη
- Δεν θα φιλοξενούσαν στο σπίτι κάποιο πρόσφυγα/μετανάστη

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνιστούν, όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις που εκφράστηκαν, μια μορφή προσέγγισης θεμάτων σχετικών με την ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Οι μεθοδολογικοί περιορισμοί του δειγματοληπτικού σχεδίου που εφαρμόστηκε δεν επιτρέπουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων, αλλά δεν περιορίζουν και τη δυνατότητα ανίχνευσης ενδεικτικών τάσεων, καθώς και τη

συγκρισιμότητά τους με τα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών στον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό χώρο. Κατά κανόνα επίσης, η βιβλιογραφικά διαπιστωμένη πολλές φορές ανακολουθία της σχέσης μεταξύ στάσεων που εκφράζονται και αντίστοιχης συμπεριφοράς απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στις σχετικές ερμηνείες και σκεπτικισμό στην εξίσωση με συμπεριφορές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού ή ακόμη και ρατσιστικές (EUCM, 2005).

Τα διαθέσιμα αποτελέσματα συντείνουν στη διαπίστωση ότι η μετανάστευση δεν ωφέλησε οικονομικά και κοινωνικά-πολιτισμικά την Ελλάδα. Από την άλλη, οι μετανάστες δεν αποτελούν απειλή για την ασφάλεια της χώρας, ούτε διαφαίνεται ένας γενικότερος φόβος του γηγενούς πληθυσμού απέναντι στη σχέση ξένης εργασίας και ανεργίας. Για ορισμένους μελετητές (Dustmann&Preston, 2001) η πρόσβαση των μεταναστών στο σύστημα αγοράς εργασίας, όταν εκδηλώνεται ανταγωνιστικά από την ενδοομάδα, εντείνει τα εχθρικά αισθήματα προς την εξωομάδα, με το αιτιολογικό του σφετερισμού εθνικών πόρων.

Στο λόγο των ερωτηθέντων κυριαρχεί η αρνητική αξιολόγηση της πολιτισμικής συμβολής των μεταναστών, παρά τις υποφαινόμενες ενστάσεις μιας σχετικά μικρής ομάδας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση της πολιτισμικής συμβολής των μεταναστών εκδηλώνεται μέσα από μια οπτική αυτοσυντηρητικής διάθεσης των γηγενών. Μάλιστα, σε σύγκριση με τη θετικότερη εικόνα των συνεπειών της μεταναστευτικής παρουσίας, η εικόνα που προβάλλεται για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό είναι αρκετά πιο συγκρατημένη. Μεταξύ των ερωτηθέντων καταγράφεται η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας - η αποδοχή της οποίας είναι ευρεία -, παρά της διαφορετικότητας προς τους μετανάστες. Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με τα περί "ορίων στην πολυπολιτισμικότητα" και καταγράφονται στην Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (2003) για την Ελλάδα. Μια επίσης διαφορετική έκφραση του εθνοτικού αποκλεισμού όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα αποτελούν οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων περί περιορισμού της θρησκευτικής ποικιλομορφίας (ανέγερση τζαμιών) και προώθηση του πολιτισμού των μεταναστών.

Περισσότερο αισθητή γίνεται μια αμφίσημη στάση απέναντι στην αναγκαιότητα και τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ή και αφομοίωσης των μεταναστών, μάλιστα με έντονη την αμφισβήτηση της προοπτικής. Δεν αποκλείονται βέβαια από την πλευρά των ερωτηθέντων και περιπτώσεις ενίσχυσης της διαδικασίας ενσωμάτωσης μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως δίαυλου αμοιβαίας ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, όσον αφορά τουλάχιστον τους μετανάστες μαθητές .

Η παρούσα μελέτη διακρίνει ένα πνεύμα κατανόησης και ανθρωπιάς από την πλευρά των ερωτηθέντων, παρά εχθρικών στάσεων απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες. Γενικεύοντας τις απόψεις των ερωτηθέντων θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι γηγενείς φαίνεται να χαρακτηρίζονται από μια επιλεκτική δεκτικότητα στην υιοθέτηση πρακτικών κοινωνικής ένταξης, επιδεικνύοντας μια σημαντικού βαθμού κοινωνική ευαισθησία σε ορισμένα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τη δημιουργία υποστηρικτικών φορέων και προσφορά εργασίας σε πρόσφυγες/μετανάστες, και σε άλλα εκφράζοντας ισχυρότερες ενστάσεις, όπως στην εκχώρηση πολιτικών δικαιωμάτων και τη διατήρηση της οικείας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, μαρτυρώντας τη συντήρηση ξενοφοβικών αισθημάτων τα οποία δυσχεραίνουν την προοπτική πληρέστερης κοινωνικής ένταξης των προσφύγων/ μεταναστών.

Η εικόνα που καταγράφεται, παρά τις επιμέρους αποκλίσεις, δεν αφίσταται σημαντικά από τη γενικότερη ξеноφοβική τοποθέτηση, που, δημοσκοπικά τουλάχιστον, φαίνεται ότι χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2011) η στάση των Ελλήνων, όπως προκύπτει από εμπειρικές έρευνες και δημοσκοπήσεις απέναντι στους μετανάστες, κρίνεται αρνητική. Από τα ερευνητικά υποκείμενα της μελέτης μας διατυπώνονται αμυντικού χαρακτήρα τοποθετήσεις, ενώ επικρατεί μια αμφίσημη στάση και μια εθνοκεντρική αντίληψη όσον αφορά τη υιοθέτηση στοιχείων από την κουλτούρα των μεταναστών. Εκτός από τις απτές πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας, ο κίνδυνος εντοπίζεται σε συμβολικό επίπεδο, αφού οι ερωτηθέντες εμφανίζονται να απειλούνται με αλλοίωση της εθνικής ομοιογένειας. Όμως, η κατασκευή του απειλητικού εθνικού "άλλου" ίσως αφήνει να φανεί μια αδύναμη αυτοεικόνα.

Η παρατηρούμενη αντιφατικότητα στις στάσεις μαρτυρά έλλειψη κατανόησης ζητημάτων όσον αφορά τη νέα πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο και την αναπόφευκτη κινητικότητα μεταναστευτικών πληθυσμών, πραγματικότητα η οποία θέτει διαρκώς και επιτακτικά την αναγκαιότητα ανοχής ή αποδοχής της διαφορετικότητας, κατανόησης των θετικών συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από την μείξη πληθυσμών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, υιοθέτησης κανονιστικών ρυθμίσεων για ενδεχόμενα όρια στην πολυπολιτισμικότητα ή τη ροή μεταναστευτικού πληθυσμού, με συγκεκριμένα μέτρα και συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Είναι προφανές ότι χρειάζεται εμβάθυνση και συστηματικότερη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις διαμορφούμενες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες, διαχρονικά αλλά και σε σχέση με γεγονότα εθνικού ή διεθνούς χαρακτήρα και βαθμού σύνδεσής τους με την οικονομική, κοινωνική και πολιτική αλλαγή (Crawley, 2005).

Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι παρά τις δεσμεύσεις για γενίκευση των ευρημάτων μας, οι τάσεις που καταγράφονται δεν αφίστανται αισθητά ευρημάτων που διαπιστώνονται σε άλλες έρευνες, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Να σημειωθεί πως στην έρευνα των Ιωσηφίδη & Κίζου (2012) τις ευνοϊκότερες στάσεις και αντιλήψεις για τους μετανάστες υιοθετούν τα πιο μορφωμένα κοινωνικά στρώματα, οι γυναίκες, τα άτομα νεαρής ηλικίας, οι διαμένοντες σε αστικές περιοχές, όσοι αυτοτοποθετούνται πολιτικά στην κεντροαριστερή ή στην αριστερή πλευρά του πολιτικού φάσματος και όσοι είτε έχουν απασχολήσει είτε απασχολούν μετανάστες, είτε διατηρούσαν είτε διατηρούν κοινωνικές επαφές με μετανάστες.

Η χρησιμότητα της μελέτης μας έγκειται στο γεγονός ότι αφορά σε ένα ερευνητικό πεδίο (γεωγραφικό διαμέρισμα Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης) όπου βιβλιογραφικά δεν εντοπίζονται παρόμοιες έρευνες. Οι τοπικές κοινωνίες αποτελούν το κυρίαρχο πεδίο μελέτης των δράσεων και του ρόλου των μεταναστών, καθώς σε αυτές κρίνεται η αποτελεσματικότητα των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, αλλά και των καθημερινών πρακτικών που αφορούν την ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων/μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Η έρευνα για τις στάσεις και αντιλήψεις προς τους πρόσφυγες/μετανάστες θα πρέπει να συμπληρωθεί και με το στοιχείο της ποιοτικής προσέγγισης για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη ρυθμιστικών κανόνων και γενικότερα την πληροφόρηση του πεδίου της έρευνας πολιτικής, που ως προς το συγκεκριμένο αντικείμενο φαίνεται να καλλιεργεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Crawley, H. (2005). "Evidence on Attitudes to Asylum and Immigration: What We Know, Don't Know and Need to Know", Working Paper No 23, Centre on Migration, Policy and Society. Oxford: University of Oxford.
- Dustmann, C. & Preston, I. (2001). "Attitudes to Ethnic Minorities, Ethnic Context and Location Decisions", *The Economic Journal*, 111, 353-373.
- EUMC (2004). *Activities of the European Monitoring Center on Racism and Xenophobia*. EUMC Annual Report 2004/2005 – Part 1.
- EUMC (2005). *Attitudes Towards Migrants and Minorities in Europe*, Media release, 194-03-05-01-EN, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Vienna, Austria.
- Ιωσηφίδης, Θ. & Κίζος, Α. (2012). Κοινωνική ένταξη των μεταναστών/μεταναστριών και στάσεις του τοπικού πληθυσμού στη Δυτική Ελλάδα. Ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων. Στο: Κασίμης, Χ. & Παπαδόπουλος, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα, Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 327-356.
- Καρύδης, Β. Χ. (2016). Μετανάστες και Κοινωνικοί Πανικοί στην Ελλάδα. Σε: Μ. Γασπαρινάτου (επιμ.), Πρακτικά τριήμερου Εγκληματολογικού Συνεδρίου με θέμα *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, Τιμητικός τόμος Ν. Κουράκη, Αθήνα 2-4 Απριλίου 2015, Αθήνα: Σάκκουλας. Διαθέσιμο στο <http://crime-in-crisis.com/μετανάστες-και-κοινωνικοί-πανικοί-στην-Ελλάδα>. Ανακτήθηκε 30-1-2017.
- Krathwohl, D.R. (1993). *Methods of Evaluation Research: An Integrated Approach*. WhitePlainsNY: Longman.
- Παπαγεωργίου, Β. (2011). *Από την Αλβανία στην Ελλάδα, τόπος και ταυτότητα, διαπολιτισμικότητα και ενσωμάτωση: μια ανθρωπολογική προσέγγιση της μεταναστευτικής εμπειρίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Πετράκου, Β. (2001). Η κατασκευή της Μετανάστευσης στην Ελληνική Κοινωνία. Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστόπουλος, Δ. (2001). Το τέλος της εθνικής ομο(ιο)γένειας: παραδοσιακές και νέες μορφές ετερότητας στην Ελλάδα. Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- VPRC (2006). *Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους μετανάστες - Επισκόπηση της και εγχώριας θεωρητικής και εμπειρικής βιβλιογραφίας*. Έκθεση στο πλαίσιο του προγράμματος EQUAL "Ξένιος Δίας", Αθήνα.

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ξανθή Αλμπανάκη

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως μάθηση σε μικτά περιβάλλοντα δημιουργεί την ανάγκη εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας για έρευνα σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές στη διδασκαλία. Ταυτόχρονα, ο αριθμός των ιδρυμάτων εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο που προσφέρουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιούνται ποικίλα εργαλεία επικοινωνίας ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ψηφιακό περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στη μεθοδολογία της μικτής μάθησης μέσω της αντίστροφης τάξης (flipped classroom) στα Θρησκευτικά, η οποία αξιοποιήθηκε σε ασύγχρονο επιμορφωτικό μάθημα για θεολόγους για τις ανάγκες σχεδιασμού μαθημάτων εξ αποστάσεως σε ηλεκτρονική τάξη του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διεθνής έρευνα (Stacey and Gerbic, 2009) περιλαμβάνει σημαντικό αριθμό μελετών, οι οποίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφόσον συνδυάζονται αρμονικά με την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Stacey and Gerbic, 2009).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις είναι τέτοιες όπου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες είναι απομακρυσμένοι γεωγραφικά και η διδασκαλία βασίζεται σε ηλεκτρονικά μέσα (Keegan, 2001). Η εξ αποστάσεως χαρακτηρίζεται επιπλέον από τα εξής στοιχεία: α) Δυνατότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και διασφάλιση πρόσβασης σε όλους β) Προσδιορισμός τόπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο γ) Δικαίωμα του εκπαιδευμένου να διαμορφώνει ο ίδιος προοδευτικά τη μορφωτική του φυσιογνωμία (Λυκουργιώτης&Λιοναράκης, 1999).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η διδακτική αξιοποίηση ενός web 2 εργαλείου που εξυπηρετεί την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση και εμπλέκει ενεργά το σύνολο των μαθητών/τριών. Μέσω της εφαρμογής voice thread, μια «web-based» εφαρμογή, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πολυμεσικές παρουσιάσεις και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α΄ Λυκείου ενσωματωμένη σε πλατφόρμα moodle σχολικής μονάδας (Αλμπανάκη, 2014) ενώ αξιοποιήθηκε σε διαδικτυακό ασύγχρονο επιμορφωτικό μάθημα για θεολόγους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας για τις ανάγκες σχεδιασμού μαθημάτων εξ αποστάσεως και σε ηλεκτρονική τάξη του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

Η πρακτική μπορεί να αξιοποιηθεί στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη διδασκαλία. Κατά τις σύγχρονες συνεδρίες ο εκπαιδευτικός αναθέτει δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές μπορούν να υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια της ασύγχρονης διδασκαλίας. Το μικτό αυτό μοντέλο (Blended) αποτελεί μία πολύ καλή πρακτική ειδικά όταν καθίσταται αδύνατη η υλοποίηση της δια ζώσης διδασκαλίας για αντικειμενικούς λόγους ή άλλων έκτακτων συνθηκών (Dziuba, Graham, Moskal, Norberg, Sicilia, 2018).

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗΣ ΤΑΞΗΣ (FLIPPEDCLASSROOM) ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Η εφαρμογή Voicetread (www.voicetread.com) εξυπηρετεί την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση και εμπλέκει ενεργά το σύνολο των μαθητών. Μέσω της εφαρμογής οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πολυμεσικές παρουσιάσεις, να σχολιάσουν γραπτά ή προφορικά μέσω ηχογράφησης ή τηλεφωνικού μηνύματος ή να ψηφίσουν μία παρουσίαση (κάτι σαν το Like του facebook). Ο χρήστης τέλος μπορεί να ανεβάσει συλλογή εικόνων (Flickr, New York Public Library) ή video ενώ μαθητές και εκπαιδευτικός μπορούν να σχεδιάσουν πάνω στην εικόνα και να εστιάσουν σε σημεία που χρειάζονται επισήμανση ή που τους δυσκολεύουν.

Η δραστηριότητα υιοθετεί τη μεθοδολογία της αντίστροφης τάξης (Flipped classroom) (Nouri, 2016). Το μοντέλο της αντίστροφης τάξης βασίζεται στην ιδέα ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αντιστρέφεται με την έννοια ότι αυτό που γίνεται συνήθως στην τάξη αναστρέφεται ή αλλάζει με αυτό που συνήθως γίνεται από τους/τις μαθητές/τριες εκτός τάξης. Έτσι, αντί οι μαθητές/τριες να

παρακολουθούν μία εισήγηση ή μία παρουσίαση και μετά να εργάζονται στο σπίτι τους ανατίθεται κάποια δραστηριότητα, μελετούν υλικό μέσω βίντεο, ιστοσελίδων κ.α. υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Στα πλεονεκτήματά της συμπεριλαμβάνονται η δυνατότητα επιλογής προσωπικού ρυθμού μελέτης, η ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση με το υλικό του μαθήματος, η επέκταση του σχολικού χρόνου ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και να αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών/τριών (Gilboy, 2015).

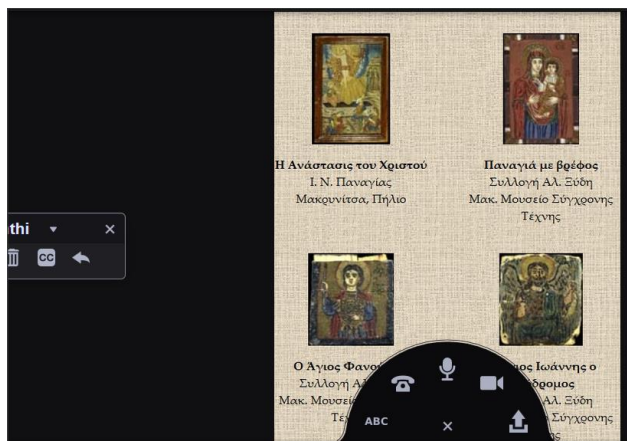
Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα με την αξιοποίηση του εργαλείου voicethread η υλοποίηση του μαθήματος γίνεται εξ αποστάσεως με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο με υλικό που έχει αναρτήσει ο εκπαιδευτικός. Βασικοί άξονες της φιλοσοφίας του σχεδιασμού υπήρξαν: α) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς απευθύνεται και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συγκέντρωσης (ή προβλήματα όρασης). Εργαλεία, όπως το voicethread, βοηθούν τους εκπαιδευόμενους με τη συχνή επανάληψη των κεντρικών σημείων του μαθήματος και την οικεία φωνή του εκπαιδευτικού (Αλμπανάκη, 2013). Η δραστηριότητα μπορεί επίσης να βοηθήσει και στην εκμάθηση σχετικού λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο, β) Η διαπολιτισμική διάσταση. Η ένταξη των διαδραστικών οπτικοακουστικών δραστηριοτήτων προωθεί την ένταξη μαθητών με μικρή γνώση της ελληνικής ενώ αποκτούν πρακτικές δεξιότητας γεγονός που τους αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα εφόσον υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις μαθητών/τριών να εκφραστούν ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρό τους, γ) Η ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών καθώς δίνονται η δυνατότητα εφαρμογής νέων τρόπων οργάνωσης, σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών, δ) Η κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης το παραγόμενο μαθησιακό υλικό μεταφέρεται έξω από τους τοίχους του σχολείου στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με σκοπό την επικοινωνία στην ομάδα και την άμβλυνση τυχόν συγκρούσεων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να κινηθούν, να εκφραστούν χωρίς το άγχος της επίδοσης εφόσον μπορούν να λειτουργούν και κάτω από μία άλλη ταυτότητα (avatar) ή και ανώνυμα.

Μεθοδολογία υλοποίησης.

Η συγκεκριμένη πρόταση εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική της πίστης και λατρείας και ειδικότερα στη βυζαντινή τέχνη του μαθήματος των Θρησκευτικών και μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης με την κατάλληλη αναπροσαρμογή του υλικού. Η συγκεκριμένη δράση στοχεύει: α) στην ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολείου β) στην εξοικείωση και εξάσκηση των εκπαιδευτικών με μεθόδους και τεχνικές ασύγχρονης και εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, όπως είναι η κατασκευή ηλεκτρονικών μαθημάτων γ) στη δημιουργία και χρήση απλών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία δ) στην εκμάθηση και χρήση ελεύθερου και ανοιχτού λογισμικού για ποικίλες εφαρμογές χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι οι παρουσιάσεις, η επεξεργασία ήχου και εικόνας κ.ά. ε) στη χρήση συνεργατικών εργαλείων. Στις προϋποθέσεις συμπεριλαμβάνονται η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο από το σπίτι και η προϋπάρχουσα εξοικείωση με τη χρήση υπολογιστή και την πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μία διαδραστική παρουσίαση μέσα από το περιβάλλον του voicethread ενσωματώνοντας ηχογραφημένα σχόλια και πολυμεσικό υλικό. Κατά τη διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να περιηγηθούν στο

περιβάλλον της εφαρμογής voicethread και να επισκεφτούν ανάλογες παρουσιάσεις άλλων χρηστών για να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας και τις δυνατότητες που τους παρέχει το συγκεκριμένο εργαλείο. Κατόπιν οι μαθητές/τριες κάνουν εγγραφή στην υπηρεσία και μετά την εγγραφή τους στη εφαρμογή επιλέγουν την «ταυτότητα» με την οποία θα εμφανίζονταν (avatar) και στέλνουν πρόσκληση μέσω email και σε άλλους συμμαθητές τους για να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση συλλογών εικόνων διαφορετικής τεχνοτροπίας μέσα από τη εφαρμογή του voicethread με τίτλο: «Η Βυζαντινή Αγιογραφία» όπως φαίνεται στην εικόνα 1.



Εικόνα 1: Το ψηφιακό περιβάλλον της διαδραστικής παρουσίασης «Βυζαντινή αγιογραφία»

Κατά τη φάση της ασύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές/τριες παρακολουθούν εκ νέου την παρουσίαση που έχει εμπλουτιστεί (με ήχο, video, εικόνες) και καλούνται να απαντήσουν στο ψηφιακό περιβάλλον ως προς την τεχνοτροπία των εικόνων που παρουσιάζονται και να σχολιάσουν είτε γραπτά είτε με φωνητικό μήνυμα μέσα στο περιβάλλον του voicethread (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Το ψηφιακό περιβάλλον της διαδραστικής παρουσίασης με σχόλια μαθητών/τριών

Στη διαδραστική παρουσίαση ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριες αφήνοντας άλλοτε κάποιο γραπτό μήνυμα και άλλοτε ηχητικό αρχείο ενώ κάποιες φορές συνδυάζονται και τα δύο. Κάθε φορά που κάποιο χρήστης αφήνει σχόλιο στην παρουσίαση έρχεται ειδοποίηση στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του/της διαχειριστή/τριας όπου λαμβάνει ανατροφοδότηση για τον/τη μαθητή/τρια που άφησε σχόλιο και σε ποιο σημείο της παρουσίασης, τότε και με ποια συχνότητα κ.α. Ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί με αυτόν τον τρόπο την πορεία της δραστηριότητας σε όλη τη διάρκεια κάτι που είναι απαραίτητο ώστε ο εκπαιδευτικός να καταγράφει και να αξιολογεί τις

δυσκολίες των μαθητών/τριών και να αναπροσαρμόζει το διδακτικό υλικό δίνοντας την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους παρουσιάσεις και να προσκαλέσουν και άλλους χρήστες να συμμετάσχουν ώστε να υπάρξει ευρύτερη διάχυση του υλικού και συμμετοχή σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκεντρώνει όλα τα θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το νέο αντικείμενο από το σπίτι σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς και τρόπους, δεν απαιτείται ταυτόχρονη συμμετοχή των εμπλεκομένων, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευομένων διαδικτυακών συζητήσεων). Μέσα από τα σχόλια των χρηστών στο περιβάλλον του voicethread αναπτύσσεται γόνιμος διάλογος καθώς οι μαθητές/τριες καταλήγουν σε συμπεράσματα και αυτοαξιολογούνται χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση είναι άμεση αφού ο εκπαιδευτικός συμμετέχει και επιβλέπει την όλη διαδικασία. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μπαίνουν όσες φορές θέλουν στην παρουσίαση, να σχολιάζουν ή να επεμβαίνουν δυναμικά. Στο τέλος του χρονοδιαγράμματος γίνεται η τελική παρουσίαση στην τάξη, ο σχολιασμός και η τελική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εξ αποστάσεως (σύγχρονης και ασύγχρονης) οι συμμετέχοντες χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση, την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων ενώ συχνά και πιέζονται από το χρόνο. Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητο οι δραστηριότητες να είναι με τέτοιο τρόπο επιλεγμένες και σχεδιασμένες ώστε να κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Οι μαθητές/τριες επικοινωνούν και συνεργάζονται σε νέα επικοινωνιακά πλαίσια και σε διαφορετικά περιβάλλοντα ενώ δημιουργούνται αυθεντικές καταστάσεις κάτι που συνήθως απουσιάζει από τη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα αναπτύσσεται ο ψηφιακός γραμματισμός (digital&media literacy) και οπτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών. Τέλος αναπτύσσονται δεξιότητες δημοσίευσης ψηφιακού περιεχομένου και χρήσης πολυμέσων ως μέσα επικοινωνίας (Ohler, 2006) ενώ ο οπτικός γραμματισμός που καλλιεργείται αποτελεί μία ακόμη βασική δεξιότητα του ανθρώπου του 21ου αιώνα (Regan, 2008).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών*. Εκδ. Μπαμπουνάκη.

Αλμπανάκη, Ξ. (2014). «Διδακτική αξιοποίηση της βυζαντινής τέχνης μέσα από εργαλεία Web2 στο μάθημα των θρησκευτικών», Πανελλήνιο συνέδριο «ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ», 3-4 Μαΐου 2014, Επιστημονική Ένωση Εκπ/κών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (αρ. εγκυκλίου 118000/Γ2/28-8-2013).σσ. 456-461.

Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά μελετήματα*. Εκδ. Βάνιας.

Διαδραστική παρουσίαση «Η Βυζαντινή Αγιογραφία»,
<http://voicethread.com/#q.b5400840.i27528212>.

- Λυκουργιώτης, Α. & Λιοναράκης, Α. (1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Βεργίδης, Δ. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Α. Μακράκης, Β. Ματραλής, Χ. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμος Α Σ. 19-35). Πάτρα ΕΑΠ.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* volume 13, Article number: 33 (2016).
- Dziuban, Ch., Graham, Ch., Moskal, P., Norberg, A, Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* volume 15, Article number: 3 (2018).
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(1), 109–114. Keegan, D. (2001). Οι Βασικές Αρχές της Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Κόκκος Α. (επιστ. επιμ.), Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της 3^{ης} χιλιετίας. Στο Λιοναράκης, Α. (επιστ. επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Προπομπός.
- Regan, B. (2008), Why we need to teach 21st century skills – and how to do it *Multimedia Internet@Schools*, 15(4), 10-13. Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Stacey, E. Gerbic, Ph. (2009). Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education. *Turkish Online Journal of Distance Education* 10(3) · July 2009.
- Voice thread. Ανακτήθηκε από: www.voicetread.com στις 9/2/2020.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Μαρία Σοράνα Κυριακίδου

Ιωάννης Ριτσάκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το φαινόμενο της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Είναι ιδιαίτερα σημαντική καθότι έρχεται να καλύψει ένα κενό στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς η επιστημονική έρευνα παρουσιάζεται ελλιπής σχετικά με τη διερεύνηση του φαινομένου αυτού. Ως ανάρμοστη συμπεριφορά θεωρείται οποιαδήποτε συμπεριφορά από την πλευρά των εκπαιδευομένων η οποία προκαλεί διαταραχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποβαθμίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά την αναγνώριση του προβλήματος της ανάρμοστης συμπεριφοράς στην εκπαίδευση ενηλίκων, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες σύγχρονες μελέτες που σχετίζονται με την πρόληψη, διαχείριση ή αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, αφορούν την δευτεροβάθμια

εκπαίδευση και δεν επεκτείνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (Colvin, 2002, Conyersetal., 2004, Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000, Wilson, Gottfredson και Najaka, 2001, Wilson, Lipsey και Derzon, 2003, Wilson&Lipsey, 2006, Simonsenetal., 2008, Carr 2012). Λογω της εθελοντικής φύσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τερματίσουν τις ακραίες συμπεριφορές ενώ οι πιο ήπιες ανάρμοστες συμπεριφορές υποβαθμίζουν συνεχώς τη μάθηση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εκπαίδευση ενηλίκων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων ενσωματώνει μια ειδική φιλοσοφία όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι ενήλικες μπορούν και θέλουν να μάθουν, έχουν την ικανότητα και τη προθυμία να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη μάθηση και ότι το περιεχόμενο της μάθησης ταυτίζεται ή είναι συναφές με τις ανάγκες τους (Merriam&Brockett, 2007). Αντιθέτως, το παιδί ακολουθεί μια διαδικασία μάθησης αποδεχόμενο την αξιακή ιεραρχία του δασκάλου ή καθηγητή, ο οποίος καθορίζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία της μάθησης.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η έννοια της ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Η ανάρμοστη συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά εκ μέρους ενός μαθητευόμενου, η οποία παρεμποδίζει τη μάθηση σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο εννοιολογικό πλαίσιο της ανάρμοστης συμπεριφοράς εντάσσονται τρεις τύποι συμπεριφοράς, η έλλειψη συγκέντρωσης, η έλλειψη συμμόρφωσης με τους κανόνες, η απειλητική/επιβλαβής ή και βίαιη συμπεριφορά (Dobmeier&Moran, 2008).

Τα ακόλουθα αποτελούν τυπικά παραδείγματα ανάρμοστης συμπεριφοράς (Holladay, 2009, Reed, 1997, Rookstool, 2007), σε αυτά οι εκπαιδευόμενοι: φθάνουν αργά και φεύγουν νωρίς, συμμετέχουν σε συνομιλίες δευτερεύουσας σημασίας, κάνουν χρήση φορητού υπολογιστή που δεν σχετίζεται με την τάξη, κάνουν άλλα μαθήματα, κοιμούνται, στέλνουν γραπτά μηνύματα, χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα ή / και δέχονται κλήσεις κατά τη διάρκεια της τάξης, μονοπωλούν συζητήσεις στην τάξη, γελοιοποιούν τον εκπαιδευτή, είναι διαλεκτικοί και / ή αντιφατικοί, υποβάλλουν εργασίες καθυστερημένα, φορούν προκλητική ενδυμασία.

ΤΥΠΟΙ ΑΝΑΡΜΟΣΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.

Έλλειψη συγκέντρωσης στα εκπαιδευτικά καθήκοντα.

Η έλλειψη συγκέντρωσης αναφέρεται στη συμπεριφορά που παρεμβαίνει στη μάθηση εξαιτίας της έλλειψης εστίασης στο εκπαιδευτικό έργο που πρέπει να γίνεται. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόθεση να διαταραχθεί η μάθηση ή να προσβληθεί κανείς, η μάθηση παρεμποδίζεται για όλους τους εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να κοιτάζουν έξω από το παράθυρο, να κοιμούνται, να συνομιλούν με τους συνομηλίκους τους ή να φεύγουν από την τάξη. Η έλλειψη συγκέντρωσης είναι αρκετά κοινή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Dobmeier&Moran, 2008).

Έλλειψη συμμόρφωσης με τους κανόνες.

Η συμπεριφορά αυτή αναφέρεται στην παραβίαση κανόνων και στην προσβολή άλλων. Το άτομο εκφράζει αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση ή θυμό, μέσα από μια εμφανή δράση.

Παραδείγματα είναι η έκφραση οργής λόγω της υποχρέωσης παρακολούθησης, η χρήση κινητού τηλεφώνου, άρνηση συμμετοχής και δήλωση ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι αναποτελεσματικές. Αυτή η συμπεριφορά αποσκοπεί στη διακοπή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης για τον εκπαιδευτικό, για τους συνομηλίκους και για τον ανάρμοστο εκπαιδευόμενο (Dobmeier&Moran, 2008).

Απειλητική/επιβλαβής ή και βίαιη συμπεριφορά.

Η απειλητική / επιβλαβής / βίαιη συμπεριφορά προορίζεται να προκαλέσει σωματική βλάβη σε άλλο μαθητή, εκπαιδευτή ή σε ιδιοκτησία. Περιλαμβάνει βίαιη συμπεριφορά ή συμπεριφορά που αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικών και / ή ψυχολογικών βλαβών (Dobmeier&Moran, 2008). Παραδείγματα είναι η μάχη με έναν συνεκπαιδευόμενο, η ώθηση ενός δασκάλου ή η απειλή να κάνει το ίδιο. Η παρενόχληση των δασκάλων αποκαλύπτει το ευρύ φάσμα της επιθετικής συμπεριφοράς που μπορούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία (Martin, 2006).

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΡΜΟΣΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες.

Η έλλειψη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζεται με τη φτώχεια, η προσωπική έκθεση στη βία κατά την παιδική ηλικία ή την ενηλικίωση και η συνολική δυσaréσκεια μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτοί οι παράγοντες κοινωνικού υποβάθρου μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα απροσεξίας και ενεργητικής συμπεριφοράς, ιδίως εάν συνοδεύονται από αρνητικές επιρροές στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως η κακή διδασκαλία ή η κακή προσαρμογή μεταξύ των στόχων του μαθήματος και των στόχων σταδιοδρομίας του ατόμου.

Οι μεταβλητές που σχετίζονται με την εκμάθηση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσουν την πιθανότητα εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς του ατόμου. Οι Kappel&Daley (2004), Machura (1997), Dill (1997) και Wright (1991) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων βοηθούν τους ενήλικες μαθητές από κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένα περιβάλλοντα να μεταμορφώνουν το σύστημα πεποιθήσεων από την αποτυχία και την απελπισία που συνδέεται με τη φτώχεια και τη βία σε ελπίδα και ενδυνάμωση.

Ψυχολογικοί παράγοντες.

Διαφορετικά είδη διαταραχών μπορεί να σχετίζονται με την εκδήλωση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επίδραση διαταραχής στην ψυχική λειτουργία ή στην εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων στην αντιμετώπιση της διαταραχής. Η κατάχρηση αλκοόλ / ναρκωτικών / εξάρτηση μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά εμπόδια στη μάθηση. Η εθιστική συμπεριφορά, η οποία συχνά συνοδεύεται από κακή κρίση, περιορισμένο έλεγχο και ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη συγκέντρωσης, ενεργητικότητα ή απειλητική συμπεριφορά στο μαθησιακό περιβάλλον.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.

Σύμφωνα με τον Kounin (1970), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες των μαθητών ανά πάσα στιγμή, προκειμένου να αποφευχθεί η κλιμάκωση των μικρών ζητημάτων. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ήταν επίσης σε θέση να αλληλοκαλύπτουν περισσότερα από ένα καθήκοντα της τάξης κάθε φορά, προκειμένου να παρακολουθούν τη

συμπεριφορά των μαθητών και να οργανώνουν δραστηριότητες στην τάξη που διατηρούν υψηλά ποσοστά προσοχής των σπουδαστών. Αυτές οι προληπτικές στρατηγικές δεν παρατηρήθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας με μεγάλες διαταραχές και χαμηλή προσοχή των σπουδαστών. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί και αναποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν διέφεραν ως προς τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν στην κακή συμπεριφορά των μαθητών.

Οι Anderson, Evertson και Emmer (1979) ανέφεραν ότι οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν υποθέτουν ότι οι μαθητές γνωρίζουν τις προσδοκίες συμπεριφοράς της τάξης (Anderson et al., 1979). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια εκπαιδευτική προσέγγιση στη συμπεριφορά και περνούν χρόνο διδάσκοντας τις διακρίσεις μεταξύ αναμενόμενης και ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Σε μια πειραματική μελέτη, μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην διδασκαλία των κανόνων στην τάξη με τη χρήση σχεδίων μαθήματος αποδείχθηκε ότι μειώνει την ακατάλληλη συμπεριφορά (Langland et al., 1998). Μειώσεις στην ακατάλληλη συμπεριφορά συνέβησαν όταν οι δάσκαλοι δίδασκαν τους κανόνες της τάξης.

Από την ανασκόπηση συναφών εμπειρικών μελετών συμπεραίνουμε ότι η πρόληψη της ανάρμοστης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τον πιο επιτυχή τρόπο παρέμβασης και επιτυγχάνεται με την ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εμπειρικές έρευνες και οι μετα-αναλύσεις που εξετάστηκαν αφορούν κυρίως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη γνώση σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και τις τεχνικές/πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

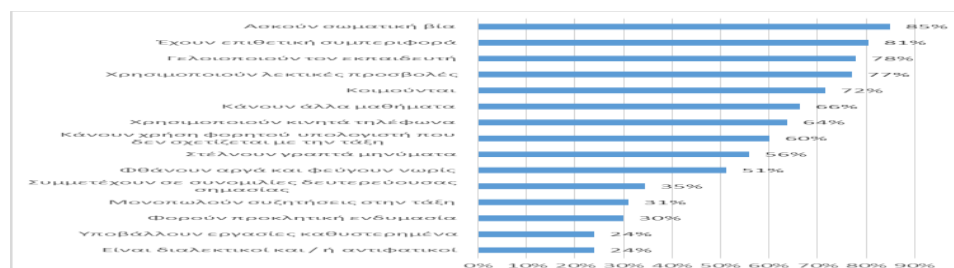
ΕΡΕΥΝΑ

Μεθοδολογίας της έρευνας.

Το δείγμα αποτελείται από τουλάχιστον 113 εκπαιδευτές ενηλίκων, γυναίκες και άνδρες, από δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στην περιοχή του Νομού Σερρών. Τα δεδομένα αναλύονται με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.

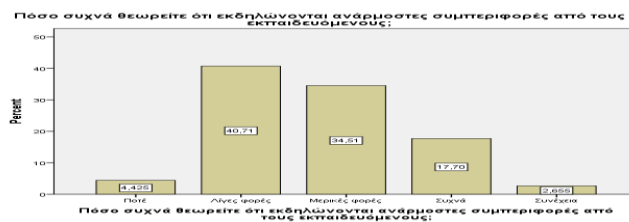
Αποτελέσματα και ανάλυση.

Στο Διάγραμμα 4, παρουσιάζονται με ιεραρχική σειρά οι συμπεριφορές που θεωρούνται ως ανάρμοστη συμπεριφορά από τους εκπαιδευτές. Επικρατεί η σωματική βία με 85%, η επιθετική συμπεριφορά με 81% και η γελοιοποίηση του εκπαιδευτή με 78%.



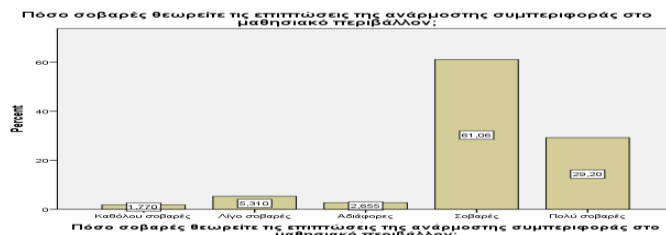
Διάγραμμα 4. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν ανάρμοστες συμπεριφορές;

Στο διάγραμμα 5, το 20,36% αντιμετωπίζει τις συμπεριφορές αυτές συχνά, ενώ το 34,5% μερικές φορές.



Διάγραμμα 1. Συχνότητα εμφάνισης των ανάρμοστων συμπεριφορών.

Σο Διάγραμμα 6 το 90,3% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι επιπτώσεις της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι σοβαρές ή πολύ σοβαρές στο μαθησιακό περιβάλλον.



Διάγραμμα 2 Κατανομή απαντήσεων σχετικά με τη σοβαρότητα των επιπτώσεων των ανάρμοστων συμπεριφορών στο μαθησιακό περιβάλλον.

Στο Διάγραμμα 8, το (88%) υιοθετεί την βοήθεια προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το (82%) την η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και το (81%) την συνεχή παρατήρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων.

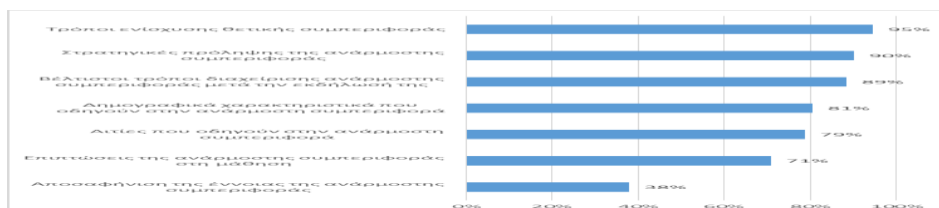


Διάγραμμα 3 Οι πρακτικές/ ενέργειες, που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτές για την αντιμετώπιση του της ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Στο Διάγραμμα 9, το 87,6% των ερωτηθέντων θεωρεί πολύ σημαντική την επιμόρφωση σχετικά με την αντιμετώπιση ανάρμοστων συμπεριφορών.



Διάγραμμα 4 Κατανομή απαντήσεων σχετικά με τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης σχετικά με την αντιμετώπιση των ανάρμοστων συμπεριφορών.



Διάγραμμα 10 Τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την ανάρμοστη συμπεριφορά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως καταγράφεται και από διεθνείς μελέτες (ERIC, 2018) η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η ανάρμοστη συμπεριφορά συμβαίνει συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν τη σωματική βία, την επιθετική συμπεριφορά και τη γελοιοποίηση του εκπαιδευτή ως σημαντικότερες εκδηλώσεις της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Συμπεριφορές όπως η συμμετοχή σε συνομιλίες δευτερεύουσας σημασίας, μονοπώληση της τάξης λεκτική αντίδραση και πρόκληση, η καθυστερημένη υποβολή εργασιών και η προκλητική ενδυμασία δεν αποτελούν σημαντικές ανάρμοστες συμπεριφορές για τη πλειοψηφία του δείγματος.

Στην παρούσα μελέτη η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ότι οι επιπτώσεις της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντικές στο μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, έχει επισημανθεί ότι οι πιο ήπιες αλλά συνεχείς συμπεριφορές που δεν συμβαδίζουν με τους κανόνες της τάξης μειώνουν τον παραγωγικό εκπαιδευτικό χρόνο και παρασύρουν και άλλους σπουδαστές στην επίδοση σε αυτές τις συμπεριφορές (Akers, 2006, Holladay, 2009, Reed, 1997, Rookstool, 2007).

Και πάλι, η πλειοψηφία του δείγματος αντιλαμβάνεται το ρόλο του στον περιορισμό της ανάρμοστης συμπεριφοράς ως πολύ σημαντικό. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τη διεθνή θεωρία αλλά και τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών που υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτής μπορεί να αποτελέσει πρότυπο καλής και θετικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα να λάβει μέτρα ώστε να προλάβει την εκδήλωση συμπεριφορών που θα διαταράξουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ((Dwyer, 2003, Dobmeier&Moran, 2008).

Οι επικρατέστερες πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι η ενίσχυση της προσαρμογής των εκπαιδευομένων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς αλλά και η παρακολούθηση των συμπεριφορών των εκπαιδευομένων. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών μελετών σχετικά με τη σημασία της πρόληψης τις εκδηλώσεις ανάρμοστης συμπεριφοράς (Wilson, Gottfredson και Najaka (2001).

Μόνο η μειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι διδάσκει τους κανόνες συμπεριφοράς σαν να ήταν περιεχόμενο του μαθήματος. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προτάσεις διεθνών μελετών, όπου καταγράφεται ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι αυτοί που παίρνουν χρόνο διδάσκοντας της διαφορές μεταξύ της αναμενόμενης και της ανάρμοστης συμπεριφοράς και αναπτύσσουν σχέδια μαθήματος πάνω σε αυτή την αρχή (Andersonetal., 1979, Langlandetal., 1998).

Με βάση το παραπάνω, δεν εντυπωσιάζει το εύρημα ότι μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτών του δείγματος συμμετέχει σε προγράμματα πρόληψης της ανάρμοστης συμπεριφοράς που εφαρμόζει το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ενώ η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η επιμόρφωση σχετικά με το

φαινόμενο της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι πάρα πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τα βασικότερα θέματα που προκύπτουν ως περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και οι στρατηγικές πρόληψη του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akers, S.J. (2006). Managing Classroom Behavior: Rights of Faculty and Students. Office of the Dean of Students. Purdue U., 2006.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1979). Dimensions in classroom management derived from recent research. Research and Development Center for Teacher Education: TX. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 166 193].
- Carr, P. B., (2012). “Prejudiced” Behavior Without Prejudice? Beliefs About the Malleability of Prejudice Affect Interracial Interactions. Journal of Personality and Social Psychology. Advance online publication. doi: 10.1037/a0028849
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. Education and Treatment of Children, 16, 361-381.
- Conyers, C., Miltenberger, R., Maki, A., Barenz, R., Jurgens, M., Sailer, A., Haugen, M., & Kopp, B. (2004). A comparison of response cost and differential reinforcement of other behavior to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 37, 411-415.
- Dobmeier, R., & Moran, J. (2008). Dealing with Disruptive Behavior of Adult Learners. New Horizons In Adult Education And Human Resource Development, 22(2), 29-54. <http://dx.doi.org/10.1002/nha3.10306>
- Dwyer, P. (2003) Achieving Positive Behaviour, A Practical Guide. Dublin: Centre for Education Services, Marino Institute of Education.
- ERIC. (2018). Managing Disruptive Student Behavior in Adult Basic Education. Overview. ERIC Digest. Retrieved from <https://www.ericdigests.org/pre-924/basic.htm>
- Holladay, J. (2009). Managing Incivility in the College Classroom. Division of Instructional Innovation and Assessment. U. of Texas Austin, 2009.
- Kappel, P. L., & Daley, B. J. (2004) Transformative learning and the urban context. New Directions for Adult & Continuing Education, 101, 83-94.
- Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Langland, S., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. Journal of Behavioral Education, 8, 245-262.
- Machura, M. (1997). Vignettes of teaching disadvantaged adults. Adult Learning, 8, 9-10.
- Martin, Maria Del Mar Badia (2006). Disruptive behavior in schools. Education Journal, 92, 33-36.
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (2007). The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction. Jossey-Bass,

- Reed, R. (1997). Strategies for Dealing with Troublesome Behaviors in the Classroom. National Teaching and Learning Forum.
- Rookstool, J. (2007). Fostering Civility of Campus. Washington D.C.: Community College.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 8, 2-8.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. (2006). The effects of school-based information processing interventions on aggressive behavior: Part I universal programs. Center for Evaluation Research and Methodology. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Wright, J. (1991) Getting to peace by teaching peace. *Adult Learning*, 3, 17-19.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΑΠΟ ΦΙΛΟΛΟΓΟΥΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β'ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Ιωάννα Τσαουσίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, 7^ο Γυμνάσιο Κατερίνης,
itsaousidou@gmail.com

Περίληψη

Από το 2008 και ως το 2015 υλοποιήθηκε η πράξη Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για την "Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία", ή η Επιμόρφωση Β' Επιπέδου. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την έρευνα σχετικά με την επίδραση της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου σε φιλόλογους του Νομού Πιερίας που την παρακολούθησαν από το 2010 έως το 2015, αλλά και το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ΤΠΕ, φιλόλογοι, Διευθυντής

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι αναμφισβήτητη η διείσδυση των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια "γίνεται ουσιαστική προσπάθεια να ενταχθούν οι Νέες Τεχνολογίες και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα-κυρίως μέσω της ενίσχυσης του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων αλλά και διαμέσου ποικίλων επιμορφωτικών έργων" (Τσούτσα&Κεδράκα, 2013,σελ.94). Από το 2005 υλοποιείται και βρίσκεται σε εξέλιξη η πράξη Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για την "Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία". "Αντικείμενο της συγκεκριμένης πράξης είναι μεταξύ άλλων η χρήση υπολογιστικών υπηρεσιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, η αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η καλλιέργεια νέων στάσεων απέναντι στη διαδικασία της μάθησης και την εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται στη διάρκεια της επιμόρφωσης" (Μήτκας κ.ά.2014, σελ. 237). Πολλοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν στο πολύπλοκο και δύσκολο εγχείρημα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι "οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στη χρήση του υπολογιστή για

διδασκαλία εξαιτίας διάφορων παραγόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η ελλιπής επιμόρφωση στους υπολογιστές και η προηγούμενη εμπειρία στη χρήση υπολογιστή" (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011, σελ. 117-118). Πέραν των προαναφερθέντων, μεγάλη βαρύτητα έχει η διαπίστωση πως για την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, καθώς όπως υποστηρίζουν οι Anderson και Dexter (και αναφέρεται στους Papaioannou & Charalambous, 2011) οι προσπάθειες για "σχολική" τεχνολογία κινδυνεύουν σημαντικά, εκτός αν πρόσωπα - κλειδί στη διαχείριση, αναχθούν σε ενεργούς τεχνολογικούς ηγέτες στο σχολείο. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπέδειξε την αναγκαιότητα να ερευνηθεί το θέμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς της ειδικότητας των Φιλολόγων και σε σχέση με την επίδραση της σχολικής ηγεσίας προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, η διερεύνηση της αξιοποίησης των Τεχνολογιών από τους φιλολόγους και ο ρόλος των Διευθυντών, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον επιμορφωτή που συμμετείχε στην προαναφερθείσα πράξη, για έξι συνεχόμενες επιμορφωτικές περιόδους, έχοντας εξ ολοκλήρου την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

"Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, αποτελούν θέμα υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες όλες οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες επιχειρούν να ενσωματώσουν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, σε μια προσπάθεια εναρμόνισης των στόχων, των σκοπών και της αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης με τις ανάγκες του σήμερα. Καθοριστικής σημασίας για την ένταξη των Τ.Π.Ε θεωρείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών" (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010, σελ. 617). Όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης στους Γαλλή & Παπαδημητρίου (2014, σελ. 304) : "Οι εμπεδωμένες στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν εμπόδιο για αλλαγές στη διδακτική διαδικασία, το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών δρα αποτρεπτικά, ενώ το γενικότερο σχολικό κλίμα μολονότι όχι αρνητικό, παρακολουθεί μάλλον ουδέτερα τις απόπειρες αλλαγών". Εξαιρετικού ενδιαφέροντος είναι η διαπίστωση πως η "ελευθερία" που μπορεί να απολαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει με ΤΠΕ, ως προς την επιλογή διδακτικού υλικού ή την οικοδόμηση διδακτικών δραστηριοτήτων που θα φέρουν τη σφραγίδα της ιδεολογίας και των αξιών του, προκαλεί έντονη ανησυχία στους φιλολόγους, καθώς μπορεί να τεθούν σε αμφισβήτηση ή ακόμη και να αποδομηθούν τα κυρίαρχα συστήματα αξιών και στη θέση τους να προωθηθούν κάποια άλλα, που θα κατευθύνουν τους μαθητές στην υιοθέτηση τελείως διαφορετικών ιδεολογιών από τις "αποδεκτές" (Μάτος & Χρονάκη, 2011). Παράλληλα, όπως υποστηρίζουν οι Papaioannou & Charalambous (2011, σελ. 352-353) "οι στάσεις των διευθυντών θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, καθώς οι θετικές συμπεριφορές των διευθυντών, ο ενθουσιασμός και η δέσμευση απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο για να ξεπεραστούν τα διάφορα εμπόδια που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ". Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως "η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει τη σύμπραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, των επιμορφωτικών προσπαθειών, αλλά κυρίως του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να είναι πρόθυμος να επαναπροσδιορίσει τον αρχικό επαγγελματικό ρόλο του" (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011, σελ. 588).

Σκοπός και στόχοι

Η έρευνα είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει την επίδραση της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου σε φιλόλογους του Νομού Πιερίας που παρακολούθησαν την συγκεκριμένη επιμόρφωση από το 2010 έως το 2015 αλλά και το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Ο παραπάνω σκοπός εκφράστηκε μέσα από τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ανέπτυξαν οι φιλόλογοι μετά την επιμόρφωση Β' Επιπέδου.
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.
3. Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή σε σχέση με στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Μεθοδολογική προσέγγιση - Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η *μικτή προσέγγιση* που συνδυάζει τη συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων με στόχο τα στοιχεία που θα προκύψουν από την πρώτη διαδικασία να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν τα στοιχεία της δεύτερης και αντίστροφα. Σύμφωνα με τους Onwuegbuzie, A. και Leech, N. (2004) οι ερευνητές που αξιοποιούν τις μεικτές μεθόδους είναι περισσότερο σε θέση να χρησιμοποιήσουν ποσοτική έρευνα για να ενημερώσουν το ποιοτικό τμήμα της έρευνας και το αντίστροφο. Το δείγμα της έρευνας ήταν 63 φιλόλογοι που παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β' Επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη, κατά το διάστημα 2010-2015. Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας ευκολίας.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Ως προσφορότερα μέσα για τη συλλογή των δεδομένων προκρίθηκαν από την ποιοτική μέθοδο η συνέντευξη και από την ποσοτική μέθοδο το ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο, επομένως ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι μόνο η συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή : η συνέντευξη είναι μέρος της ίδιας της ζωής (Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2012). Το ερωτηματολόγιο δίνει την ευκαιρία στο άτομο να το μελετήσει και να το ολοκληρώσει αβίαστα χωρίς την προσωπική παρουσία του ερευνητή. Έτσι οι δηλώσεις του ανταποκρίνονται στις πραγματικές του πεποιθήσεις (Ευθυμίου, Γ. 2005). Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων δημιουργήθηκε πιλοτικό ερωτηματολόγιο με το οποίο έγινε προσπάθεια να εξακριβωθεί εάν η διατύπωση των ερωτήσεων επιτρέπει την συλλογή των επιθυμητών στοιχείων (Javeau, C. 2000). Επίσης διεξήχθη μία πιλοτική συνέντευξη καθώς η διατύπωση των ερωτήσεων οι οποίες κατά κύριο λόγο πρέπει να προβάλλουν σαφείς, δεν είναι εύκολη υπόθεση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. 2008).

Τριγωνοποίηση

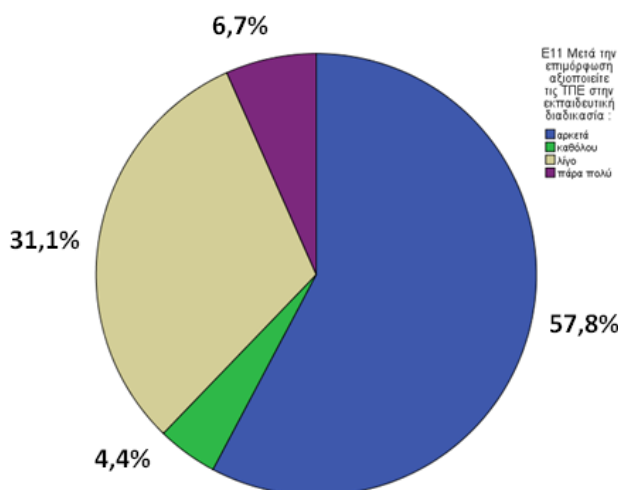
Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η πιο σημαντική, (Morse, J. 1991), σε μια προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια, απεστάλησαν 59 και επεστράφησαν 45, ποσοστό 76.02%. Στην ποιοτική έρευνα επιλέχθηκαν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν ως Διευθυντές/Διευθύντριες Σχολικών Μονάδων.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ανέπτυξαν οι φιλόλογοι μετά την επιμόρφωση Β' Επιπέδου οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Στην ερώτηση για το ποσοστό που αισθάνονται επαρκείς στο να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επιμόρφωση, το 73,3% απάντησε "αρκετά", ενώ το 22,2% απάντησε "πάρα πολύ".

Στην ερώτηση για το ποσοστό αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επιμόρφωση, το 57,8% απάντησε "αρκετά", ενώ το 6,7% απάντησε "πάρα πολύ". (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Μετά την επιμόρφωση αξιοποιείτε τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

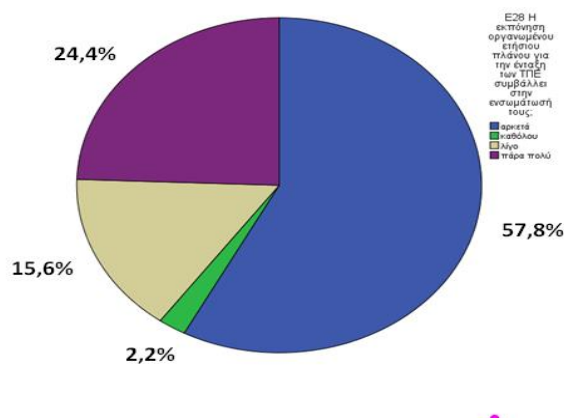
Στην ερώτηση για το τι θεωρούν εμπόδιο στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, το συντριπτικό ποσοστό 84,4% απάντησε, "ο χρόνος που απαιτείται και οι ανάγκες ολοκλήρωσης της διδακτικής ύλης", ενώ αμέσως μετά έρχεται "η μη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου Η/Υ". Άλλες παράμετροι είναι η έλλειψη των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων, το γνωστικό επίπεδο ή η ανταπόκριση των μαθητών, η υποτίμηση, η απαξίωση των ΤΠΕ και η αποθάρρυνση από τον Διευθυντή.

Στην ερώτηση τι τους βοήθησε περισσότερο να πραγματοποιήσουν διδασκαλίες με τη χρήση των ΤΠΕ μετά την περίοδο της επιμόρφωσης, το 62,2% απάντησε "το προσωπικό ενδιαφέρον και επιμονή", ενώ το 24,4% απάντησε "το γενικότερα φιλικό κλίμα του σχολείου σε διδακτικούς πειραματισμούς και τις ΤΠΕ". Άλλες παράμετροι είναι η βοήθεια του καθηγητή πληροφορικής και η διευκόλυνση των συναδέλφων σε θέματα κατανομής σχολικού χρόνου.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το ρόλο του Διευθυντή σε σχέση με στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι η στάση της Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας επηρεάζει την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 55,6% απάντησε "αρκετά", ενώ το 24,4% απάντησε "πάρα πολύ".

Στην ερώτηση αν η εκπόνηση οργανωμένου ετήσιου πλάνου για την ένταξη των ΤΠΕ συμβάλλει στην ενσωμάτωσή τους, το 57,8% απάντησε "αρκετά", ενώ το 24,4% απάντησε "πάρα πολύ". (Σχήμα 2)



Σχήμα 2: Η εκπόνηση οργανωμένου ετήσιου πλάνου για την ένταξη των ΤΠΕ συμβάλλει στην ενσωμάτωσή τους;

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

Όλοι οι φιλόλογοι απάντησαν ότι μετά την επιμόρφωση Β' Επιπέδου, χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία και ότι τις θεωρούν πολύ σημαντικές. Στην ερώτηση για το ποιες είναι οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τα εξής: Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον, εκσυγχρονίζεται, εμπλουτίζεται με υλικό πέραν του ενός εγχειριδίου, δίνονται νέες δυνατότητες. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύονται οι δυνατότητές τους, ανοίγουν οι ορίζοντές τους, εξασκούνται στη χρήση του υπολογιστή και γίνονται πολίτες του κόσμου. Στην ερώτηση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι Διευθυντές / Διευθύντριες να προωθήσουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ οι απαντήσεις των τριών έχουν ως εξής: Με το να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, να δίνουν οι ίδιοι το παράδειγμα, να παράσχουν κάθε δυνατή βοήθεια, να αναλάβουν πρωτοβουλίες εξοπλισμού των μονάδων ή διοργάνωσης ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Στην ερώτηση αν συμπεριλαμβάνεται στον ετήσιο προγραμματισμό η προώθηση των ενσωμάτωσης των ΤΠΕ όλοι απάντησαν αρνητικά.

Συζήτηση Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που προαναφέρθηκαν μας δίνουν τη δυνατότητα να συμπεράνουμε πως η επιμόρφωση Β' Επιπέδου ήταν σε μεγάλο βαθμό επιτυχής καθώς εισήγαγε τους φιλόλογους στην ψηφιακή εποχή, άλλαξε τη στάση τους απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες καθώς θεωρούνται εκ προοιμίου τεχνοφοβικοί και εμπλούτισε τη σκευή τους με νέες δεξιότητες που βοήθησαν στη βελτίωση των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας. Η έρευνα μας οδήγησε στο να διαπιστώσουμε μια εξαιρετικά θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ τόσο γενικά, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Γιαβρίμης κ.ά. (2010) όσο και ειδικότερα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Μετά την επιμόρφωση όσοι συμμετείχαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά επαρκείς στο να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό αξιοποιούν τις ΤΠΕ σε αρκετά μεγάλο ποσοστό όπως και αυτοί που συμμετείχαν στο ποιοτικό τμήμα της έρευνας. Η επιμόρφωση έδωσε στους εκπαιδευτικούς την πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και για αυτό το λόγο εξακολουθούν να ενσωματώνουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένο που

συμφωνεί με τα ευρήματα των Γαλλή & Παπαδημητρίου (2014) παρά τα εμπόδια που συναντούν. Όσον αφορά στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη συντριπτική τους πλειοψηφία όσοι συμμετείχαν στο ποσοτικό τμήμα της έρευνας ανέφεραν το χρόνο που απαιτείται και τις ανάγκες ολοκλήρωσης της ύλης. Αμέσως μετά γίνεται αναφορά στη μη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου Η/Υ και γενικότερα στην έλλειψη απαραίτητων τεχνολογικών μέσων. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται απουσία συγκροτημένου και ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από πλευράς των ιθυνόντων καθώς από τη μια οργανώνεται και υλοποιείται η επιμόρφωση Β' Επιπέδου, ίσως η μεγαλύτερης κλίμακας επιμόρφωση των τελευταίων ετών, αλλά δεν μετασχηματίζονται ούτε τα Αναλυτικά Προγράμματα ώστε να συμβαδίζουν με τα νέα δεδομένα, ούτε αλλάζει το πλαίσιο ώστε οι επιμορφωμένοι πλέον εκπαιδευτικοί να έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση στο εργαστήριο Η/Υ. Πολύ δε περισσότερο δεν διατίθενται τα κονδύλια ώστε να εξοπλιστούν και να εκσυγχρονίσουν τον εξοπλισμό τους οι σχολικές μονάδες. Από την άλλη πλευρά στην ερώτηση τι βοήθησε περισσότερο στο να πραγματοποιηθούν διδασκαλίες με τη χρήση ΤΠΕ μετά την επιμόρφωση, όσοι συμμετείχαν στο ποσοτικό τμήμα της έρευνας ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό το προσωπικό ενδιαφέρον και την επιμονή, το γενικότερα φιλικό κλίμα του σχολείου σε διδακτικούς πειραματισμούς και τις ΤΠΕ, αλλά και την τεχνική βοήθεια και τη διευκόλυνση σε θέματα κατανομής σχολικού χρόνου. Η διαπίστωση για το φιλικό κλίμα του σχολείου σε διδακτικούς πειραματισμούς έρχεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με την περιγραφή του παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής που υιοθετεί το στυλ της παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership), θέτει μεταξύ άλλων τις εξής προτεραιότητες: δημιουργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στο να χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές διδασκαλίας (Smith & Andrews, 1989). Συμπερασματικά η επιμόρφωση Β' Επιπέδου προετοίμασε τους φιλολόγους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, αλλά η δράση ανασταλτικών παραγόντων δεν επέτρεψε το μετασχηματισμό της διδασκαλίας στον επιθυμητό βαθμό.

Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να φωτίσει πτυχές του ζητήματος της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την έρευνα αποκαλύφθηκε πως υπάρχουν σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες που σχετίζονται τα προγράμματα σπουδών, την πρόσβαση στα εργαστήρια Η/Υ, τη συντήρηση και αναβάθμιση του εξοπλισμού, αλλά και με την απουσία οργανωμένου ετήσιου πλάνου ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί και πρέπει να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια, εφόσον φυσικά και ο ίδιος εμφορείται από το ίδιο όραμα και σε αυτό καταλυτικό ρόλο μπορεί να παίξει η εισαγωγική επιμόρφωση των νέων Διευθυντών.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο (Ψηφιακή Έκδοση).
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation, *Nursing Research*, 40 (1), 120-123.

Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2004). Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report* 9(4), (770-792). Ανακτήθηκε στις 06/11/2019 από :

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-4/onwuegbuzie.pdf>

Papaioannou, P., & Charalambous, K. (2011). Principal's Attitudes towards ICT and Their Perceptions about the Factors That Facilitate or Inhibit ICT Integration in Primary Schools of Cyprus. *Journal of Information Technology Education*, 10(1), 349-369.

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Γαλλής, Κ. & Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Φιλολόγοι και ΤΠΕ: Η εμπειρία της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 4-6 Απριλίου 2014, Νάουσα.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (σελ. 633-640). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ευθυμίου, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου από τη σκοπιά της αυτοαντίληψης και της ετεροαντίληψης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Καρτσιώτου, Θ., & Ρούσσος, Π. (2011). Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος εργαλείου μέτρησης της χρήσης υπολογιστή από εκπαιδευτικούς για διδασκαλία. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 117-130.

Μάτος, Α. & Χρονάκη, Α. (2011). Διδασκαλία μαθηματικών και φιλολογικών με Τ.Π.Ε.: οι κουλτούρες των "παλαιών" αντικειμένων μπροστά στο δέος των "νέων" τεχνολογιών. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. 28-30 Απριλίου 2011, (σελ. 511-520). Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από :

<http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0511.pdf>

Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ., & Πόθος, Δ. (2014). Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 4-6 Απριλίου 2014 (σελ. 302-315). Νάουσα.

Μίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 28-30 Απριλίου 2011 (σελ. 585-590). Πάτρα.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81.

Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση"*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (σελ. 617-624). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσούτσα, Σ. &Κεδράκα, Κ.(2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας.εκπ@ιδευτικός κύκλος, 1(2),93-110. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από :

http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 2

Βασιλεία Καλοκύρη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων ΠΕ.Κ.Ε.Σ.- ΠΔΕ Κρήτης, Καθηγήτρια–Σύμβουλος στο Ε.Α.Π., ΜΠΣ Εκπαίδευση Ενηλίκων

Παναγιώτης Αλεβιζόπουλος, Φιλόλογος, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Ε.Α.Π

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην έρευνα αντιλήψεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου 2 (Κ.Δ.Β.Μ.-2) της βορειοανατολικής Αττικής, σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο τους. Μεθοδολογικά επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας (110 ερωτηματολόγια και 8 συνεντεύξεις). Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική άποψη για την τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ωστόσο, στην πράξη, η τέχνη αξιοποιείται από τους μισούς περίπου συμμετέχοντες στην έρευνα Εκπαιδευτές, με μέτρια έως μικρή συχνότητα, κυρίως χωρίς ιδιαίτερη μέθοδο. Επίσης, αναδεικνύονται ανασταλτικοί παράγοντες και επιμορφωτικές ανάγκες. Τα συμπεράσματα προσφέρονται προς περαιτέρω αξιοποίηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στα Κ.Δ.Β.Μ.-2.

*Λέξεις κλειδιά:*Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Εκπαίδευση Ενηλίκων, ρόλος Εκπαιδευτή Ενηλίκων, αξιοποίηση Αισθητικής Εμπειρίας, τέχνη στην εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη διεθνή αλλά και στην εγχώρια βιβλιογραφία, η τέχνη έχει αναγνωριστεί ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων αλλά και τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών στερεοτύπων των εκπαιδευομένων (Freire, 2014· Κόκκος, 2011, 2017·Mezirow, 1990, 2000[2007]). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς, όπως στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος ARTiT (Καραλής, Hansen, Kampp, Warner, &Ezechil, 2013), αλλά και έρευνες στην Ελλάδα, σε φορείς μη-τυπικής εκπαίδευσης, όπως στο Εναλλακτικό Σχολείο του ΚΕ.Θ.Ε.Α. (Georgopoulos&Armaos, 2016), έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση της τέχνης συμβάλλει στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Ακόμη, παρά τους όποιους περιορισμούς αξιοπιστίας, με την έννοια ότι πρόκειται για αδημοσίευτες έρευνες, στο πλαίσιο μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών, αντίστοιχα δεδομένα παρέχονται για τη χρήση της τέχνης από Εκπαιδευτές σε άλλους φορείς μη-τυπικής εκπαίδευσης, όπως Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) (Βαγιώτα, 2018· Σπηλιοπούλου, 2017), Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Οικονόμου, 2018) και Κ.Δ.Β.Μ. των Δήμων (Μάρκου, 2014).

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπησή μας αναφορικά με την αξιοποίηση της τέχνης σε φορείς μη-τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε έλλειμμα σχετικών ερευνητικών

δεδομένων για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 2 (Κ.Δ.Β.Μ.-2), τα οποία, ωστόσο, αποτελούν στις μέρες μας βασικό φορέα ιδιωτικής μη-τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (ΦΕΚ 237 Α’/5-12-2012· Ν. 4093/2012, στο ΦΕΚ 222 Α’/12-11-2012), με ποικιλία προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής συμβουλευτικής (Ν.4547 άρθρο 89, στο ΦΕΚ 102 Α’/12-6-2018). Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη την κεντρική θέση που κατέχουν στην ελληνική πραγματικότητα τα Κ.Δ.Β.Μ.-2 ως φορέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα λέγαμε ότι η αξιοποίηση της τέχνης σε αυτά, με σκοπό την επίτευξη μαθησιακών στόχων αλλά και μετασχηματισμό στερεοτύπων των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Mezirow, 2000[2007]), αποτελεί μια νέα πρόκληση για τη λειτουργία τους σε ανταπόκριση προς τα σύγχρονα ζητούμενα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων!

Υπό την οπτική της πρόκλησης αυτής, εύλογα, ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Κ.Δ.Β.Μ.-2 είναι καθοριστικός. Γενικότερα, εξάλλου, στο θεωρητικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναγνωρίζεται ο πολυσύνθετος ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως εμπνευστή, διαμεσολαβητή, μέντορα (Rogers, 1999) και διευκολυντή ανάπτυξης δημοκρατικού, στοχαστικού διαλόγου προς ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού στερεοτύπων, παράλληλα με την επιδίωξη των συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Freire, 2005· Mezirow, 2000 [2007]).

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης προβληματικής, η παρούσα εργασία αφορά σε έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Κ.Δ.Β.Μ.-2 για τη χρήση της τέχνης, επιχειρώντας να προσφέρει δεδομένα, που μπορούν περαιτέρω να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις δομές αυτές της ιδιωτικής μη-τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Κ.Δ.Β.Μ.-2 της βορειοανατολικής Αττικής, αναφορικά με την αξιοποίηση της τέχνης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των δομών αυτών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία εστίαζε η έρευνα, αφορούσαν στις απόψεις των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σε Κ.Δ.Β.Μ.-2 σχετικά με α) το αν θεωρούν την Τέχνη ως ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, β) το αν αξιοποιούν οι ίδιοι την Τέχνη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών/μαθησιακών διαδικασιών, γ) ποιους ανασταλτικούς παράγοντες αντιμετωπίζουν ως προς την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην κατάρτιση των εκπαιδευομένων και δ) αν αισθάνονται την ανάγκη να επιμορφωθούν περαιτέρω στην αξιοποίηση της τέχνης (πάνω σε ποιες μεθόδους και ποια μοντέλα).

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, καθώς και συμπεράσματα και προτάσεις για ανταπόκριση των Κ.Δ.Β.Μ.-2 σε σύγχρονες προκλήσεις ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης από αυτά εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης (μεικτή μεθοδολογία), δηλαδή εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση των δεδομένων, με σκοπό να εξισορροπηθούν οι αδυναμίες και τα δυνατά στοιχεία των διαφορετικών μεθόδων, μέσω της αρχής της συμπληρωματικότητας, που προσφέρει πληρέστερη και ολόπλευρη ερευνητική προσέγγιση (Brannen, 2005· Mingers&Brocklesby, 1997).

Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου του 2019. Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούσαν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων που εργάζονταν στα 17

Κ.Δ.Β.Μ.-2 του Βόρειου και Ανατολικού τομέα Αττικής, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 Εκπαιδευτές Ενηλίκων (που απάντησαν σε ερωτηματολόγιο). Επίσης, 8 Εκπαιδευτές Ενηλίκων από τον ίδιο πληθυσμό παραχώρησαν συνέντευξη. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling), ειδικότερα, βολική δειγματοληψία (convenience sampling) και δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (snowball sampling) (Creswell, 2016). Στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) και η ευκαιριακή δειγματοληψία (Opportunistic Sampling) (ό.π.).

Για τις ανάγκες της ποσοτικής έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, όπου συμμετείχαν 5 εκπαιδευτές, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Creswell, 2016). Η ανάλυση και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 24. Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας του εργαλείου, έγινε μέτρηση του δείκτη alpha Cronbach. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν επίσης τη βάση για τον οδηγό συνέντευξης. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (Robson, 2010). Δηλαδή, στο πρώτο στάδιο έγινε ανοικτή κωδικοποίηση (content analysis), στη συνέχεια έγινε αξονική κωδικοποίηση (axial coding) και τέλος έγινε επιλεκτική κωδικοποίηση (selecting coding) (ό.π.).

Στους περιορισμούς της έρευνας επισημαίνεται η αδυναμία γενίκευσης αποτελεσμάτων λόγω της βολικής και σκόπιμης δειγματοληψίας, πράγμα για το οποίο έγινε προσπάθεια εξισορρόπησης με τη χρήση τριγωνοποίησης. Επίσης, παρά την προσπάθειά μας να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των ειδικοτήτων, επιπέδων σπουδών και ετών εμπειρίας, διαπιστώσαμε ότι στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως Εκπαιδευτές με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (σπουδές-επιμορφώσεις). Κατά τη γνώμη μας, αυτό συνέβη, επειδή οι Εκπαιδευτές αυτοί είχαν ερευνητική εμπειρία, που τους βοηθούσε να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους ως υποκειμένων της έρευνας (Γαλατά, 2017), ενώ, αντίστοιχα, οι Εκπαιδευτές που δεν συμμετείχαν δεν είχαν κανένα θετικό κίνητρο και ίσως, αντίθετα, αισθάνονταν και ότι θα εκτεθούν σε ένα θέμα το οποίο δεν γνωρίζουν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το δείγμα των 110 Εκπαιδευτών που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, ως προς το φύλο, αποτελούνταν από 59 γυναίκες (53,6%) και 51 άνδρες (46,4%). Συνέντευξη παραχώρησαν 5 άνδρες και 3 γυναίκες. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα ήταν τα 40 έτη. Οι περισσότεροι διέθεταν υψηλό επίπεδο σπουδών· ειδικότερα, το 68,2% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 10% κάτοχοι διδακτορικού. Αντίστοιχα και στη συνέντευξη, οι 7 από τους 8 ερωτώμενους ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και ένας διδακτορικού. Ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας σε Κ.Δ.Β.Μ.-2 των εκπαιδευτών του δείγματος (σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο) ήταν περίπου τα 5 έτη, ενώ το 72,7% διέθετε πιστοποίηση Εκπαιδευτή Ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Για τους συμμετέχοντες με συνέντευξη, τα έτη εμπειρίας κυμαίνονταν μεταξύ 5 και 12 ετών και μόνο ένας δεν είχε πιστοποίηση από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Σημειώνεται ότι το 71,8% των Εκπαιδευτών του δείγματος δεν είχε παρακολουθήσει οποιαδήποτε επιμόρφωση σχετική την αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορούσε στο αν η χρήση της τέχνης αποτελεί ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκπαίδευση των ενηλίκων,

έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Εκπαιδευτών του δείγματος θεωρούν την αξιοποίηση της τέχνης ως ένα «αρκετά» έως «πολύ» χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στα Κ.Δ.Β.Μ.-2. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η χρήση της αισθητικής εμπειρίας δημιουργεί θετικό κλίμα, συντελεί σε ευχάριστη και βιοματική μάθηση, διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, βοηθά στην εξοικείωση με ζητήματα που δεν μπορούν να προσεγγιστούν με συμβατικό τρόπο και στον επαναπροσδιορισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων (κυρίως σε σχέση με μαθησιακά στερεότυπα, άρση της αδιαφορίας για τη μάθηση και της προκατάληψης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο).

Εκφράζονται, ωστόσο, στις συνεντεύξεις και οριοθετήσεις, ως προς το ότι η τέχνη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όχι σε όλα τα προγράμματα/γνωστικά αντικείμενα.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, αν οι Εκπαιδευτές αξιοποιούν την τέχνη στην εκπαίδευση, στα Κ.Δ.Β.Μ.-2, λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες Εκπαιδευτές του δείγματος (ποσοστό 52,73%) απάντησαν ότι τη χρησιμοποιούν, αλλά με μικρή συχνότητα χρήσης, χωρίς αυστηρή μεθοδολογία, κυρίως με παρατήρηση και σχολιασμό, ενώ το 47,27% απάντησε ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά την τέχνη. Τα συναισθήματα που ανέφεραν σχετικά με τη χρησιμοποίηση ή την προοπτική χρησιμοποίησης της τέχνης ήταν κυρίως θετικά, όπως ικανοποίηση, δημιουργικότητα, ενθουσιασμός, πρόκληση, επαγγελματική ολοκλήρωση. Ωστόσο, μερικοί ανέφεραν συναισθήματα φόβου, ανασφάλειας και άγχους. Η μορφή τέχνης που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη προτίμηση ήταν η ζωγραφική, η φωτογραφία και η μουσική, ενώ ακολουθούν ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία/ποίηση.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στις αντιλήψεις τους για ανασταλτικούς παράγοντες (δυσκολίες) στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στα Κ.Δ.Β.Μ.-2, το 89,09% του δείγματος επεσήμανε την ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων. Κύριοι παράγοντες θεωρούνται η μη-εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την τέχνη καθώς και των Εκπαιδευτών με μεθόδους αξιοποίησης της τέχνης στη διδασκαλία, η αρνητική επιφυλακτική στάση των εκπαιδευομένων για καινοτομία και ελλείμματα υποστήριξης από τον φορέα. Κατά την άποψη μεγάλου μέρους των Εκπαιδευτών, τα Κ.Δ.Β.Μ.-2 δεν ενισχύουν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία. Αντίστοιχα, χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις σε συνεντεύξεις.

Σ6: «Τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης από μόνα τους όχι, πιστεύω ότι δεν ενισχύουν την αξιοποίηση της τέχνης, πρέπει να την ενισχύσει ο εκπαιδευτής.

Σ7: «Δεν θυμάμαι, δηλαδή, και στις δύο εκπαιδεύσεις που ανέλαβα να με κατεύθυνε κάποιος προς την τέχνη. Ήταν καθαρά με δική μου πρωτοβουλία».

Τέλος, ως προς το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις απόψεις Εκπαιδευτών σε Κ.Δ.Β.Μ.-2 για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα αξιοποίησης της τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το 79,09% του δείγματος θεωρεί ότι η επιμόρφωση σε αυτά τα θέματα θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου στα Κ.Δ.Β.Μ.-2. Το μοντέλο του Κόκκου (2011) «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», με 32,2%, είναι πρώτο σε προτίμηση για εξειδίκευση, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί, με 28,6%, το μοντέλο του Perkins (1994). Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος επιμόρφωσης είναι το σεμινάριο (στοχευμένο και βιοματικό), από οικονομική και χρονική άποψη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνα συνάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την πραγματικότητα που αφορά στη χρήση της αισθητικής εμπειρίας ως εκπαιδευτικού εργαλείου στα Κ.Δ.Β.Μ.-2 και αναδεικνύονται προκλήσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων σε αυτά.

Ειδικότερα, οι απαντήσεις των Εκπαιδευτών, σχετικά με τη θετική συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (ειδικότερα, στο ευχάριστο κλίμα, τη βιομαθητική μάθηση, την ενεργητική συμμετοχή, την εξοικείωση με θέματα που δεν προσεγγίζονται εύκολα με συμβατική μεθοδολογία και τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων) συγκλίνουν με το θεωρητικό πλαίσιο για την αξία της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Freire, 2014· Κόκκος, 2011, 2017· Perkins, 1994) καθώς και με σχετικές έρευνες (ενδεικτικά, με τα αποτελέσματα του διακρατικού ευρωπαϊκού προγράμματος ARTiT (Καραλής, κ.ά., 2013). Ωστόσο, οι επιφυλάξεις ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησης της τέχνης σε όλα τα προγράμματα/γνωστικά αντικείμενα και η άποψή τους ότι η χρησιμότητά της εξαρτάται από το είδος και το αντικείμενο της εκπαίδευσης, αποκλίνουν από τις απόψεις των θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που υποστηρίζουν ότι η τέχνη είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για όλα τα είδη των εκπαιδύσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Θεωρούμε ότι η απόκλιση αυτή συνδέεται με την έλλειψη ειδικότερης επιμόρφωσης των Εκπαιδευτών σε θέματα αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας, όπως δείχνουν τα δημογραφικά στοιχεία της μεγάλης πλειοψηφίας τους, σχετικά με απουσία ειδικών σπουδών/επιμόρφωσης επί του θέματος και όπως εξάλλου οι ίδιοι επισημαίνουν ως εκπαιδευτική ανάγκη τους. Ειδικότερη επιμόρφωση ως προς την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων θα διεύρυνε τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες και θα ενίσχυε την πρωτοβουλία των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, ώστε να την εντάξουν πιο συστηματικά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε κάθε πρόγραμμα/εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Μάλιστα, το γεγονός ότι περίπου μόνο οι μισοί από τους Εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν την Τέχνη ως εκπαιδευτική μέθοδο αποκαλύπτει τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα, που είναι η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτών με μεθόδους αξιοποίησης της τέχνης, καταδεικνύοντας ότι η προετοιμασία και η διαδικασία των εξετάσεων της πιστοποίησης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. δεν είναι αρκετή, μιας και μετά από αυτή πολλοί Εκπαιδευτές μένουν στάσιμοι ακαδημαϊκά και επιμορφωτικά.

Στην κατεύθυνση αυτή αναδεικνύονται σύγχρονες προκλήσεις για τους επιστημονικούς φορείς (σωματεία, ενώσεις κ.ά.) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τους φορείς σπουδών και επιμορφώσεων των Εκπαιδευτών Ενηλίκων καθώς και για την πολιτεία που θεσπίζει το πλαίσιο προσόντων των Εκπαιδευτών και της λειτουργίας των Κ.Δ.Β.Μ.-2. Χρειάζεται οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων των Κ.Δ.Β.Μ.-2. να πειστούν με επιστημονικό τρόπο ότι η τέχνη ως εκπαιδευτική μέθοδος μπορεί να εφαρμοσθεί στον χώρο της κατάρτισης σε θετικές και τεχνολογικές επιστήμες καθώς και σε προγράμματα/γνωστικά αντικείμενα με συγκεκριμένα τεχνικά χαρακτηριστικά. Επίσης, χρειάζεται να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται συστηματικά οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων για τις νέες προκλήσεις και εφαρμογές που προκύπτουν από την ακαδημαϊκή και ερευνητική πρόοδο. Κι ακόμη, είναι αναγκαίο να εκσυγχρονιστεί με επιστημονικά κριτήρια το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Δ.Β.Μ.-2, αφενός ως προς τα απαιτούμενα επιστημονικά προσόντα (σπουδές/επιμορφώσεις) των Εκπαιδευτών και αφετέρου ως προς τη μεθοδολογία εκπαίδευσης και ειδικότερα στην αξιοποίηση της τέχνης.

Όπως διαπιστώθηκε κατά την έρευνα, τα Κ.Δ.Β.Μ.-2 εστιάζουν κυρίως στην παροχή γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους, με στόχο την επιτυχία στις αντίστοιχες εξετάσεις της εκάστοτε πιστοποίησης, δηλαδή έτσι η εκπαίδευση έχει «διεκπεραιωτικό» χαρακτήρα, που απορρέει από όρους ανταγωνιστικότητας στην ελεύθερη αγορά. Μια τέτοια στόχευση στην πράξη, έρχεται σε αντίθεση με τον διττό σκοπό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (κατάκτηση γνωστικού αντικείμενου και μετασχηματισμό στερεοτύπων/ανάπτυξη κριτικού στοχασμού), σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική θεώρηση (Mezirow, 2000 [2007]). Δεν συνάδει, εξάλλου, με την επίσημη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για απόκτηση προσόντων (hard skills) αλλά και για καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και διαμόρφωση πολιτισμικής συνείδησης (soft skills) (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων στα Κ.Δ.Β.Μ.-2 αποτελεί πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τους -κι ευελπιστούμε η έρευνα που παρουσιάστηκε να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτής της προβληματικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαγιώτα, Κ. (2018). *Η Χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία μαθημάτων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης ως προς το Μετασχηματισμό Στάσεων των Εκπαιδευομένων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of social Research Methodology*, 8 (3), 173-184.
- Γαλατά Π.-Β., Βεργίδης Δ., Διακοπούλου Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., Τσιμπουκλή Α. (2017). *Η Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). L 394, 30/12/2006/ Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=EL>
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury.
- Georgopoulou & Armaos (2016). Implementing Poetry, Music & ICT in unearthing Critical Thinking in KETHEA EXODOS, Alternative Adult School. In: Andritsakou, D., & Kostara, E., (Eds). (2016). *The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning*. Proceedings of the 2nd Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue". Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association, 171-180.
- Καραλής, Θ., Hansen, E., Kampp, K., Warner, P. & Ezechil, L., (2013). Τελική Συνδιάσκεψη του προγράμματος ARTiT. Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 28, 29- 33.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, 71-120. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory In: Mezirow, J., and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey – Bass. [Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο].
- Mingers, J. & Brocklesby, J. (1997). Multimethodology: for Mixing Towards a Framework Methodologies. *Omega, Int. J. Mgmt Sci.*, 25, 5, 489-509.
- Οικονόμου, Χ. (2018). *Η αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων Κρατούμενων: Απόψεις των Εκπαιδευτών και των Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ του Γενικού Καταστήματος Κράτησης Τρικάλων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Π.Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπηλιοπούλου, Α. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτών Ι.Ε.Κ. για τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»* (Αδημοσίευτη Διπλωματική διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φ.Ε.Κ. 237 Α΄/5-12-2012.
- Φ.Ε.Κ. 222 Α΄/12-11-2012 [Ν. 4093/2012]
- Φ.Ε.Κ. 102 Α΄/12-6-2018 [Ν.4547, άρθρο 89]

ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Μαρία – Ιωάννα Μάντικα

Στυλιανή Πατσιούρα

Περίληψη

Οι κυριότεροι παράγοντες, που ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη του ατόμου είναι, μεταξύ άλλων, οι γονείς και το σχολείο. Η σύμπραξη σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αφορά στην αμφίδρομη επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων και στην από κοινού λήψη αποφάσεων. Ενισχύοντας από κοινού, μέσα από βιωματικές δράσεις, τις κοινωνικές δεξιότητες γονέων και εκπαιδευτικών, μπορούμε να βελτιώσουμε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και, αντίστοιχα, τις σχέσεις αυτών με τα παιδιά. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της συνεργασίας, αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο μείωσης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών και αποτελεσματικότερης διαχείρισης των κοινωνικών τους σχέσεων εντός και εκτός σχολείου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας

Η ώθηση και διευκόλυνση της ισότιμης συνεργατικής σχέσης σχολείου και οικογένειας χρειάζεται να είναι βασική προτεραιότητα των δύο θεσμών, διότι λειτουργούν συμπληρωματικά (Garbaczetal., 2008; Reschly&Christenson, 2012; Sheridan&Wheeler, 2017). Μάλιστα, αυτή η σχέση φαίνεται να έχει θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στα παιδιά, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς (Booth&Dunn, 2013; Coatsworth, Pantin, &Szapoczink, 2002; Grolnick&Slowiaczek, 1994; Hill&Craft, 2003; Miedel&Reynolds, 1999).

Υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες αναφορικά με τη συνεργατική ισότιμη σχέση σχολείου-οικογένειας. Η πρώτη είναι αυτή της «οικολογικής προοπτικής» (Bronfenbrenner, 1977). Σύμφωνα με αυτή, το άτομο κινείται σε διάφορα περιβάλλοντα που δημιουργούν ένα σύστημα, επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Οι κυριότεροι παράγοντες, σε αυτά τα περιβάλλοντα που ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη του ατόμου είναι, μεταξύ άλλων, οι γονείς, το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Η άλλη θεωρία είναι των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (Epstein, 1986). Η Epstein θεωρεί το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα ως τρεις σφαίρες που επικαλύπτονται και υποστηρίζει ότι το σχολείο μπορεί, μέσα από παρεμβάσεις και προγράμματα, να εδραιώσει και να ενισχύσει τη συνεργασία των σφαιρών αυτών (Epstein, 1986).

Έχει βρεθεί (Garbaczetal., 2008) ότι όταν δίνεται στους γονείς ενεργητικός ρόλος, τότε αυτοί αποτελούν ισότιμους εταίρους και συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, μεγεθύνοντας τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Όπως, αναφέρουν οι Reschly και Christenson (2012), η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αφορά στην αμφίδρομη επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων και στην από κοινού λήψη αποφάσεων.

Οι συνεργατικές ισότιμες σχέσεις είναι ακόμη πιο σημαντικές και απαραίτητες αν το οικογενειακό περιβάλλον είναι λιγότερο υποστηρικτικό ή αν είναι υψηλού κινδύνου, λόγω κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου ή λόγω συγκυριακών περιστατικών, όπως ασθένεια, διαζύγιο ή θάνατος (Henderson&Mapp, 2002). Ωστόσο, στην Ελλάδα, αυτή η σχέση συνεργασίας βρίσκεται ακόμη σε πολύ αρχικό στάδιο. Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η κυριαρχία του σχολείου στη σχέση του με την οικογένεια, η μεγάλη απόσταση (κυριολεκτικά και μη), ανάμεσα σε πολλούς εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των παιδιών, οι περιορισμένοι πόροι που απαιτούνται για την καλλιέργεια της συνεργασίας και η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχετικά θέματα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017; Συμεού, 2015).

Καλλιέργεια Κοινωνικών Δεξιοτήτων στα Πλαίσια της Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την ομαλή επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συγκρούσεων (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas&Munton, 2005). Προγράμματα που ενισχύουν την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και, αντίστοιχα, τις σχέσεις αυτών με τα παιδιά και τη συμπεριφορά των τελευταίων (Patrikou&Weissberg, 2007).

Έτσι, η δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης, στο πλαίσιο της συνεργασίας, είναι πολύ ουσιαστική, καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες καλλιεργούν δεξιότητές που πιθανόν να μην είχαν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό, τους προσφέρεται η δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσουν μεταξύ τους, τόσο σε κοινά όσο και σε διαφορετικά πλαίσια (Albright&Weissberg, 2010; Schulze, Rule, &Innocenti, 1989). Προγράμματα που εστιάζουν σε αυτή τη σχέση συνεργασίας και τη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων τους φαίνεται να βελτιώνουν σε έναν ορισμένο βαθμό τον τρόπο που αυτοί διαχειρίζονται καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται ένα πιο θετικό κλίμα που, με τη σειρά του, υποστηρίζει τη θετική συμπεριφορά αυτών και των παιδιών (Sugai et al., 2002; Coatsworth et al., 2002). Σε παρέμβαση που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία στους γονείς στρατηγικών διαχείρισης της επιθετικότητας, τα αποτελέσματα ήταν θετικά (Ialongo et al., 1999). Οι επιδράσεις σε αυτή την παρέμβαση ήταν θετικά πιο σημαντικές από την άλλη (βλ. Ialongo et al., 1999), ωστόσο και οι δύο επίδρασαν θετικά στα παιδιά. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα άλλης μιας παρέμβασης στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Sheridan, Warnes&Dowd, 2004) που είχε ως στόχο να ενδυναμώσει τις ικανότητες των γονέων και να ενισχύσει τους προστατευτικούς παράγοντες στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα σε εφήβους ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, υπήρξε αύξηση της αυτορρύθμισης των εφήβων και μείωση των επιθετικών τους συμπεριφορών. Τέλος, σε διαχρονική παρέμβαση στο Όρεγκον, σε παιδιά πρώτων τάξεων του δημοτικού, όπου στο πλαίσιο της σύμπραξης σχολείου-οικογένειας εκπαιδεύτηκαν οι γονείς σε ασκήσεις γονεϊκού ρόλου και σε κοινωνικές δεξιότητες αναφορικά με τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών, τα αποτελέσματα ήταν μέτρια (Smolkowski et al., 2005). Το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα οφείλεται σε διάφορα ζητήματα (π.χ. πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν εκπαιδευτεί για τη χρήση του προγράμματος «Δεινόσαυρος» ή πολλοί γονείς πήραν μέρος σε λίγες δράσεις) που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΜΙΑ ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΥΞΙΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΛΟΗΓΗΣΗ»

Σκοπός της Παρέμβασης

Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας ευρύτερης πρωτογενούς παρέμβασης που στοχεύει στην κοινωνικό-συναισθηματική αγωγή των εφήβων για τη μείωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί και μια μικρότερη παρέμβαση, με σκοπό να θεμελιώσει τη σχέση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των γονέων και των εκπαιδευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της συνεργασίας, αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς των νέων. Με τη χρήση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων δεν δημιουργούνται συγκρούσεις και, κατά συνέπεια, διατηρείται ένα θετικό κλίμα (Albright&Weissberg, 2010; Coatsworthetal., 2002; Sugaietal., 2002). Ακόμη, από έρευνες έχει προκύψει ότι πολλοί παράγοντες, τόσο επιβαρυντικοί όσο και προστατευτικοί, αναφορικά με την επιθετικότητα, ενδημούν στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια (Albright&Weissberg, 2010). Συνεπώς, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να προάγουν τη θετική συμπεριφορά των παιδιών τους. Γι’ αυτό τον λόγο πετυχημένες παρεμβάσεις που υποστηρίζουν την οικογένεια, έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της επιθετικότητας και της βίας από την πλευρά των παιδιών (Labella&Masten, 2018).

Ο λόγος επιλογής των γονέων και των εκπαιδευτικών παιδιών Α΄ Γυμνασίου είναι γιατί κατά την περίοδο αυτή αυξάνεται πολύ η επίδραση των συνομηλίκων και μειώνεται η επίδραση της οικογένειας (Fleming, Catalano, Haggerty&Abbott, 2010; Helsen, Vollebergh, &Meeus, 2000). Το ίδιο ισχύει και για τη μείωση της θετικής επίδρασης του σχολείου. Μια παρέμβαση, λοιπόν, που να ενισχύει τους προστατευτικούς παράγοντες του σχολείου και της οικογένειας κρίνουμε ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα. Έτσι, μέσω μιας σύμπραξης θα γίνει προσπάθεια να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Στόχοι της Παρέμβασης

Έρευνες δείχνουν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας προσφέρει έμμεσα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικό-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (βλ. Albright & Weissberg, 2010; Ginsburg, Block, &Mcwayne, 2010; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Craft, 2003; Reschly & Christenson, 2012; Sheridan et al., 2004; Sheridan & Wheeler, 2017).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος παρέμβασης είναι: 1) ενημέρωση για το αναπτυξιακό στάδιο και την επίδρασή του στη συμπεριφορά των παιδιών, 2) εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας και οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, 3) βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών (π.χ. ψυχολόγων) και 4) ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Συμμετέχοντες

Η παρέμβασή θα είναι πρωτογενής. Οι συμμετέχοντες θα είναι εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες δύο τμημάτων Α΄ Γυμνασίου, ενός Δημόσιου Σχολείου σε μια αστική περιοχή. Οι εμψυχωτές θα είναι δύο σχολικοί ψυχολόγοι, δύο εκπαιδευτές ενηλίκων και δύο εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι στη σχολική ψυχολογία. Εκπαιδευτικοί και γονείς θα συναντηθούν σε ολομέλεια στην πρώτη και τελευταία συνάντηση για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, να γνωριστούν και να αποχαιρετιστούν. Στις υπόλοιπες συναντήσεις θα χωριστούν σε δύο ισάριθμες ομάδες, όπως και οι εμψυχωτές.

Διαδικασία

Θα σταλούν ανοιχτές ενημερωτικές προσκλήσεις με την έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου και σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων στους ενδιαφερόμενους για να δηλώσουν συμμετοχή. Βάσει του ενδιαφέροντος των ιδίων θα διαμορφωθούν δύο μεικτές ομάδες.

Θα πραγματοποιηθούν έξι εβδομαδιαίες συναντήσεις, εντός σχολείου, απογευματινές ώρες, ανάλογα με το τι διευκολύνει τους συμμετέχοντες. Οι συναντήσεις θα έχουν διάρκεια από 2 ώρες έως 2,5 ώρες, ανάλογα με το περιεχόμενο της συνάντησης. Κάθε συνάντηση-σεμινάριο θα περιλαμβάνει θεωρητικό πλαίσιο, βιωματικές δράσεις και παρουσιάσεις, από τους εμψυχωτές, οι οποίοι θα λαμβάνουν μέρος και σε κάθε βιωματική δράση.

Θεματικές Ενότητες και Κύκλοι Συναντήσεων

Θεματικές Ενότητες	Επιμέρους στόχοι των συναντήσεων	Δράσεις
1) Γνωριμία - Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και εισαγωγή στις βασικές έννοιες του προγράμματος	1η Συνάντηση: - Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης - Εισαγωγή σε βασικές έννοιες του προγράμματος	- Συμπλήρωση 3 ερωτηματολογίων - Βιωματική Δράση: «Πες το μου με μία κίνηση» - Βιωματική Δράση: «Θέλω – Δε θέλω» - Παρουσίαση (εισαγωγή στις έννοιες του προγράμματος). - Συζήτηση
	2η Συνάντηση: - Ενημέρωση σχετικά με την επιθετικότητα - Κατανόηση του φαινομένου, αναφορά στους παράγοντες που την επιτείνουν	- Παρουσίαση Οπτικοακουστικού υλικού «TU/e Social Psychology - 10 Aggression and Antisocial Behavior» - Παρουσίαση: Παράγοντες επικινδυνότητας και προστασίας - 3 Σενάρια: Επιθετικότητας και διαχείρισης
2) Καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και διαφορών στο σχολείο και στο σπίτι	3η Συνάντηση: - Κατανόηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, διαλόγου και συνεργασίας - Ανάπτυξη ομαδικού κλίματος – εμπιστοσύνης	- Καταγισμός ιδεών: α) την ενεργητική ακρόαση, β) τον διάλογο, γ) τη συνεργασία - Βιωματική Δράση για την ενεργητική ακρόαση: «Η ηχώ» - Βιωματική Δράση για τον διάλογο: «Εννοείς ότι...» - Βιωματική Δράση για τη συνεργασία: «Στηρίζω – Στηρίζομαι»
	4η Συνάντηση: - Κατανόηση των εννοιών - Καλλιέργεια ~~εμπιστοσύνης~~ , αποδοχής του άλλου, θετικής σκέψης - Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος	- Καταγισμός ιδεών: α) την ~~εμπιστοσύνη~~ , β) την αποδοχή του άλλου, γ) τη θετική σκέψη - Ανάγνωση ιστοριών για ~~Εμπιστοσύνη~~ : «Οι έξι τυφλοί», Αποδοχή του άλλου/ του διαφορετικού: «Ο δυσφημισμένος λύκος», Θετική Σκέψη: «Οι δυο λύκοι»
3) Χρήση δεξιοτήτων και κλείσιμο – αποχαιρετισμός	5η Συνάντηση: - Ενίσχυση συνεργασίας - Διαχείριση συμπεριφορών στο σπίτι, στο σχολείο - Επύλυση ζητημάτων	- Σενάρια: Επιθετικότητας και διαχείρισης - Χρήση δεξιοτήτων στο σπίτι
	6η Συνάντηση: - Ενίσχυση συνεργασίας - Κλείσιμο του προγράμματος παρέμβασης	- Συζήτηση αναφορικά με την παρέμβαση - ~~Αναστοχασμός~~ - Συμπλήρωση 4 ερωτηματολογίων - Ευχαριστίες και κλείσιμο

Αξιολόγηση

Οι συμμετέχοντες θα συμπληρώσουν τρία ερωτηματολόγια: 1) Social Performance Survey Schedule (Lowe&Cautela, 1978) μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο από ειδικούς (ψυχολόγους), 2) Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, 1997; όπως προσαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα από τους Μπίμπου-Νάκου, Στογιανίδου, Κιοσέογλου& Παπαγεωργίου, 2002) και 3) Measure of School, Family, and Community Partnership, των Salinas, Epstein, Sanders, Davis, & Douglas (2002), όπως αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τη Ρέτζιου (Χουζούρη, 2014). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς, ώστε να φανούν οι απόψεις και των δύο.

Τα ερωτηματολόγια θα δοθούν σε δύο χρονικές στιγμές για να αξιολογηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, (αυτό-αναφορές, βλ. Social Performance Survey Schedule και Measure of School, Family, and Community Partnership παραπάνω), καθώς και η αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών(ΕΔΔ), στο διάστημα πριν και μετά την παρέμβαση, λόγω της καλλιέργειας και της «ορθής» χρήσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η *αρχική αξιολόγηση* (pre-assessment), θα πραγματοποιηθεί στη πρώτη συνάντηση, ενώ η *τελική* (post-assessment) στην έκτη συνάντηση. Στη έκτη συνάντηση θα δοθεί ακόμη ένα ερωτηματολόγιο (Ξάνθου, 2014) για την αξιολόγηση όλου του προγράμματος. Καλό είναι να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση της διαδικασίας, θα γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος μέσα από αναφορές των συμμετεχόντων στις δράσεις που εφάρμοσαν. Στο τέλος κάθε συνάντησης, οι συμμετέχοντες θα ρίχνουν σε ένα κουτάκι, που θα υπάρχει έξω από την πόρτα, ένα χαρτί στο οποίο θα γράφουν «+» ή «-» ανάλογα με το πώς αξιολογούν τη συνάντηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιοματικές Ασκήσεις για Εμπύχωση Ομάδων Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Booth, A., & Dunn, J. F. (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Ciarrochi, J. V., & Bilich-Erich, L. (2009). Promoting social intelligence using the experiential role-play method. In Blackledge, J. T., Ciarrochi, J. V., & Deane, F. P. (Eds.), *Acceptance and commitment therapy: contemporary theory research and practice* (pp. 247-262). QLD, Australia: AustralianAcademicPress.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Coatsworth, J. D., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2002). Familia unidas: A family - centered eco developmental intervention to reduce risk for problem behavior among Hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 113–132.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86 (3), 277-294.

- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιομαθητικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fleming, C. B., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2010). Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 670-682.
- Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 313-326
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Ginsburg, M., Block, P. H., & Mcwayne, C. (2010). Partnering to foster achievement in reading and mathematics. In S.A. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 193-221). New York: Routledge.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Ialongo, N. S., Werthamer, L., Kellam, S. G., Brown, C. H., Wang, S., & Lin, Y. (1999). Proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 27(5), 599-641.
- Labella, M. H., & Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11-16.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26. In Lowe, M. R., & Cautela, J. R. (1978). A self-report measure of social skill. *Behavior Therapy*, 9(4), 535-544.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. & Παπαγεωργίου, Β. (2002). Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, R.: Strengths and Difficulties Questionnaire). Στο Σταλίκας, Α. Β., Ρούσση, Π., & Τριλίβας, Σ. (Εκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σσ. 411-413). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/RelationshipsbetweenSchool, Family and Community with a socialpedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
- Ξάνθου, Ε. Θ. (2014). Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Moving from “context matters” to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 62-78.
- Salinas, K.C., Epstein, J.L., Sanders, M.G., Davis, D., & Douglas, I. (2002). Measure of School, Family, and Community Partnerships. Ανακτήθηκε από <http://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/measurepartner.pdf>
- Schulze, K. A., Rule, S., & Innocenti, M.S. (1989). Coincidental teaching: Parents promoting social skills at home. *Teaching ExceptionalChildren*, 21(2), 24-27.
- Sheridan, S. M., & Wheeler, L. A. (2017). Building strong family–school partnerships: Transitioning from basic findings to possible practices. *Family Relations*, 66(4), 670-683.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., & Dowd, S. (2004). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. *Educational Psychology Papers and Publications*, 11, 245-268.
- Smolkowski, K., Biglan, A., Barrera, M., Taylor, T., Black, C., & Blair, J. (2005). Schools and homes in partnership (SHIP): Long-term effects of a preventive intervention focused on social behavior and reading skill in early elementary school. *Prevention Science*, 6(2), 113-125.
- Sugai, G., Homer, R., & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally effective school environments. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problemsII: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Συμεού, Α. (2015). Σχέσειςσχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφέςκαιεκπαιδευτικέςσυνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χουζούρη, Μ. (2014). Μορφές συνεργασίας γονέων-προσχολικών προγραμμάτων: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από την οπτική των γονέων και των παιδαγωγών (Μη δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΟΥ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΟΥ ΕΤΟΥΣ – ΤΑΞΗΣ
ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΑ Ε.Π.Α.Α. ΚΟΖΑΝΗΣ**

Ιωάννης Φαρμάκης Ευάγγελος Ανάγνου Ιωσήφ Φραγκούλης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούσε διερεύνηση των δυσκολιών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας του Μεταλλουργικού Έτους-Τάξη Μαθητεία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διαθέσιμο δείγμα 15 εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα της μαθητείας σε αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν αφορούσαν θέματα υποστήριξης, αναλυτικού προγράμματος, υποδομών, όπως επίσης και ζητήματα με τους σπουδαστές.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, η απόκτηση ικανών επαγγελματικών δεξιοτήτων από τους σπουδαστές της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι στις επίσημες εκπαιδευτικές δομές έχουν εισαχθεί προγράμματα μαθητείας που παρέχουν συστηματική κατάρτιση συνδυάζοντας πρακτική εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και διδασκαλία στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν το πλήρες σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για μια συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα. Η επιτυχής ολοκλήρωση της μαθητείας οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης, ενώ η υλοποίηση του προγράμματος ρυθμίζεται με σχετικές διατάξεις που περιλαμβάνονται στη νομοθεσία ή τους κανονισμούς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission, 2013).

Η μαθητεία στην Ελλάδα ακολουθεί το δυτικό σύστημα: εκπαίδευση στο χώρο εργασίας για τέσσερις (4) μέρες την εβδομάδα και διδασκαλία στο χώρο του σχολείου μία (1) ημέρα την εβδομάδα για επτά (7) διδακτικές ώρες από εκπαιδευτικό προσωπικό του ΥΠΠΕΘ. Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών εκτός από τη διδασκαλία περιλαμβάνεται και η εποπτεία της μαθητείας στον εργασιακό χώρο. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να χειρίζεται το πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης μαθητείας (ΠΣΔΜ) – Mathiteia EPAL, να επιβλέπει την τήρηση των όρων σύμβασης, να συντάσσει εκθέσεις παρακολούθησης του προγράμματος, να καταχωρεί τις απουσίες και να ελέγχει την ορθότητα των εντύπων της μαθητείας. Επιπλέον οφείλει να συνεισφέρει στη διάχυση πρακτικών όπως ομαδικές εργασίες (project), δια βίου μάθηση, βελτίωση ψηφιακών δεξιοτήτων, αποτελεσματική επικοινωνία, υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, τήρηση κανόνων επαγγελματικής δεοντολογίας κι αειφόρου ανάπτυξης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Φαίνεται λοιπόν ξεκάθαρα ο πολύπλευρος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε προγράμματα μαθητείας. Παρόλο που η παιδαγωγική συμβολή των εκπαιδευτών στη μαθησιακή διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της μαθητείας, ο τομέας αυτός δεν έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό (Burchert, & Nyhan, 2011· Broek και συν., 2017).

Για τους εκπαιδευτικούς, η πρόκληση είναι να βρεθεί μια ισορροπία στη διδασκαλία ανάμεσα στο θεωρητικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος και στα ερωτήματα πρακτικής φύσης των μαθητευόμενων. Εν κατακλείδι, υποστηρίζουμε ότι οι ημέρες της μαθητείας στο εκπαιδευτικό ίδρυμα οδηγούν σε μια συνέχεια μεταξύ σχολείου και εργασίας, καθώς επιτρέπουν τη συζήτηση και τον προβληματισμό σχετικά με αυτές τις εργασιακές εμπειρίες και δημιουργούν νέες

αλληλεπιδράσεις που φέρνουν όμως στο προσκήνιο τις δυσκολίες και τα προβλήματα που καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός – επόπτης μαθητείας (Farmakis, Anagnou, Frangoulis, 2019).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των δυσκολιών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας του *Μεταλλουργικού Έτους-Τάξη Μαθητείας*, προκειμένου να αναδειχθούν οι κρίσιμοι παράγοντες ποιότητας του διδακτικού τους έργου. Πιο συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια διερεύνησης των δυσκολιών που συναντούν τόσο ως εκπαιδευτές ενηλίκων, όσο κι ως προς τη διδασκαλία των ενδεικτικών δραστηριοτήτων των προγραμμαμάτων σπουδών.

Η μέθοδος έρευνας στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική, όπου ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα από την άποψη των σημασιών που φέρνουν σε αυτά οι άνθρωποι (Denzin&Lincoln, 2000). Προχωρήσαμε σε μια θεματική ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διαθέσιμο δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα της μαθητείας σε αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης. Τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω της μεθοδολογίας που επιλέχτηκε. Ωστόσο, παρουσιάζουν, θεωρούμε, ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη διερεύνηση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας, ζητήθηκε αρχικά από τους ερωτώμενους να σχολιάσουν αν η στάση της διεύθυνσης του σχολείου απέναντι στο νέο θεσμό διευκόλυνε ή δυσχέραινε το έργο τους. Η πλειονότητα - δεκατέσσερις (14) στους δεκαπέντε (15) – αρχικά δικαιολόγησαν τυχόν δυσλειτουργίες από την πλευρά της διεύθυνσης, είτε λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας, είτε γιατί απλά κι η διεύθυνση του σχολείου - όπως και οι ίδιοι - δεν είχε επαρκή ενημέρωση για τα διαδικαστικά της μαθητείας.

Σ12: «Μην ξεχνάς ότι ξεκινούσαμε στα τυφλά. Ότι απορίες είχαμε εμείς, τις ίδιες απορίες είχε και η διεύθυνση του σχολείου.»

Ορισμένοι ανέφεραν ότι μάλλον θα έπρεπε να διατεθεί από τη διεύθυνση περισσότερο προσωπικό για να ασχοληθεί με τη γραφειοκρατία και προβληματίστηκαν για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που δήλωσαν ότι απογοητεύτηκαν και περιμένανε περισσότερη υποστήριξη από τη διεύθυνση.

Σ11: «...αρχικά θα έλεγα ότι περίμενα παραπάνω υποστήριξη, ειδικά επειδή δεν είχα ξαναδουλέψει στην επαγγελματική εκπαίδευση...»

Σ15: «...δεν έχουμε δικό μας εργαστήριο. Τώρα ποιος φταίει γι' αυτό δεν ξέρω, αλλά... η διεύθυνση... τι να πω; Αδιάφορη; Σαν κι αυτοί να πήραν τη μαθητεία από κακό ζόρι!»

Κατόπιν, ζητήθηκε από το δείγμα να σχολιάσει αν οι χώροι διδασκαλίας (εργαστήρια) είναι κατάλληλοι ή προκαλούνται προβλήματα στη ροή των εργαστηριακών μαθημάτων της μαθητείας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι χώροι έχουν ελλείψεις, αλλά επαρκούν για τη διδασκαλία στο πλαίσιο της μαθητείας.

Σ12: «Τους γνωρίζουμε (τους χώρους), οπότε νομίζω ότι μπορείς να κάνεις το πρόγραμμα της μαθητείας στους χώρους του σχολείου.»

Κάποιοι διατύπωσαν την άποψη ότι τα σχολικά εργαστήρια θα έπρεπε να εκσυγχρονιστούν για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επαγγελματικές απαιτήσεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκριναν εντελώς ακατάλληλους τους χώρους διδασκαλίας.

Σ8: «Όχι οι χώροι δεν είναι καλοί. Πρέπει να χρησιμοποιείται το εργαστήριο ...αλλά κι αυτό δε νομίζω ότι επαρκεί.»

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει ενότητες όπως η αειφορία, η ασφάλεια κι υγιεινή στο χώρο εργασίας, η προστασία του περιβάλλοντος κ.α. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν τα παρακάτω σχετικά με τα προβλήματα στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς. Καταρχάς οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει σημαντικά αντικείμενα που συμβάλλουν αφενός στην ενίσχυση των γνώσεων των μαθητευομένων σχετικά με το επαγγελματικό τους τομέα κι αφετέρου τους βοηθά να αποκτήσουν μια σύγχρονη επαγγελματική κι εργασιακή κουλτούρα.

Σ4: Είναι απαραίτητα, απαραίτητα. ... επαγγελματίας σημαίνει συμπεριφορά στη δουλειά, νομοθεσία, δικαιώματα, υποχρεώσεις, σεβασμός στο περιβάλλον, ασφάλεια»

Στον αντίποδα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι απαραίτητη για τον μαθητευόμενο και είναι μάλλον περιττή.

Σ8: «Εγώ θεωρώ ότι σε αυτή τη φάση είναι περιττό για τα παιδιά.»

Αρκετοί εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για το γεγονός ότι οι μαθητές δείχνουν αδιαφορία για το γνωστικό αντικείμενο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται πολύ στη διάρκεια του θεωρητικού μαθήματος.

Σ2: «...δεν νομίζω ότι τους ενδιαφέρουν καθόλου τα αντικείμενα που δεν έχουν σχέση με τη νοσηλευτική – άμεση εννοώ»

Επιπλέον, κάποιοι τόνισαν πως, αν και απαραίτητα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και δυσκολεύονται διότι δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και δεν υπάρχει έτοιμο διδακτικό υλικό.

Σ5: «Δεν ήταν εύκολο να τα διδάξουμε. Ακούγοντας μια έννοια για παράδειγμα αειφορία... είναι μια ευρεία έννοια, θα έπρεπε να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές. Βέβαια ο καθένας το έψαξε για την ειδικότητά του και το δίδαξε. Δεν ξέρω αν κάναμε το σωστό...»

Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ύλη του προγράμματος σπουδών είναι μεγάλη σε όγκο κι αδύνατον να διδαχθεί στο πλαίσιο των θεωρητικών μαθημάτων της μαθητείας, ενώ το συνεχόμενο θεωρητικό επτάωρο στη σχολική μονάδα είναι εξουθενωτικό τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητευόμενους.

Σ9: «...εμπεριέχει όλα όσα έχει ένας τομέας και πρέπει να διδαχθούν σε ένα 9μηνο. Είναι πολύ μεγάλη για να την απορροφήσουν τα παιδιά...»

Συνεχίζοντας, διερευνήθηκαν οι δυσκολίες σχετικά με την υποχρεωτική συμπλήρωση των πολλών εντύπων. Όλοι δήλωσαν ότι η συμπλήρωση των εντύπων είναι απαιτητική διαδικασία, απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις στη χρήση του ΗΥ κι όλη αυτή η γραφειοκρατία φέρνει στην επιφάνεια πολλές δυσλειτουργίες και είναι η βασική αιτία μη ανάληψης τάξης μαθητείας από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι ο μη σωστός προγραμματισμός του Υπουργείου έχει ως αποτέλεσμα τη μη σωστή λειτουργία του σχολείου, αφού πολλές φορές απαιτείται η άμεση συμπλήρωση κάποιων εντύπων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αφήνουν την τάξη διδασκαλίας.

Σ12: Αλλά το δύσκολο ήταν που μας ερχότανε ενημέρωση και θέλανε άμεσα τα έντυπα (σημ. το υπουργείο). Τι να κάναμε; Να παρατούσαμε την τάξη στη μέση για να τα ετοιμάσουμε; Δεν είχαν καλό προγραμματισμό...

Σ15: Πώς θα το κάνουμε μόνοι μας; (σημ. ενημέρωση) Πρέπει να οργανωθεί κεντρικά. Δεν γίνεται η επιμόρφωση με τηλεδιάσκεψη ή που μας στέλνουν φυλλάδια να διαβάσουμε και να ενημερωθούμε.

Τέλος, όπως ανέφεραν κάποιοι επόπτες εκπαιδευτικοί υπάρχει σημαντικό πρόβλημα και με τη συμπλήρωση της μηνιαίας έκθεσης αξιολόγησης του μαθητευόμενου στο χώρο εργασίας, αφού καλούνται να υπογράψουν ότι τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις ασφαλείας. Κάτι τέτοιο απαιτεί από αυτούς να υπογράψουν για τη σωματική ασφάλεια των μαθητευομένων χωρίς να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις.

Σ9: «Είναι αυτό που με έκανε να εγκαταλείψω τη μαθητεία. ...αυτή η γραφειοκρατία είναι η αιτία που πολλοί εκπαιδευτικοί αποστρέφονται από τη μαθητεία και ειδικά την εποπτεία.»

Σ1: «...εκεί που συμπληρώνουμε την έκθεση αξιολόγησης. Βάζουμε όλα ΟΚ στην ασφάλεια και υγιεινή. Πού να ξέρω εγώ; Καθηγητής είμαι! Κι αν πάθει κάτι ο μαθητευόμενος, θα μου πούνε εσύ τι υπόγραφες...»

Ένα από τα καθήκοντα του επόπτη εκπαιδευτικού μαθητείας είναι η εποπτεία στο χώρο εργασίας του μαθητευόμενου κι επομένως η αποδοτική συνεργασία με τις επιχειρήσεις. Στην προσπάθεια διερεύνησης των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή τη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να σχολιάσουν τη σχέση τους με τους εργοδότες. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι υπάρχει ικανοποιητική συνεννόηση σε όλα τα επίπεδα, οπότε και δεν αντιμετώπισαν κάποιο ανυπέρβλητο πρόβλημα εκτός ίσως από τη σωστή συμπλήρωση των εντύπων από τους ιδιώτες. Ανέφεραν όμως, ότι τη μεγαλύτερη δυσκολία τη συναντούν στις συναλλαγές τους με τους λογιστές των επιχειρήσεων που δεν είναι ενημερωμένοι αλλά και δεν έχουν διάθεση να ενημερωθούν στα διαδικαστικά της μαθητείας - αφού κάτι τέτοιο απαιτεί επιπλέον δουλειά από αυτούς - με αποτέλεσμα να προκύπτουν προβλήματα στη μισθοδοσία των μαθητευομένων.

Σ5: «...το πρώτο πρόβλημα είναι με τους λογιστές. Κάθε επιχείρηση έχει το δικό της λογιστή οπότε έχεις να κάνεις με πολλά άτομα. Και οι λογιστές τους δεν πληρώνονται extra και για αυτούς ο θεσμός της μαθητείας είναι καινούριος και φορτώνονται με περισσότερη δουλειά.»

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη σχέση τους με τους σπουδαστές. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι υπάρχει πρόβλημα με την ορθή συμπλήρωση των εντύπων από τους μαθητευόμενους, οι οποίοι

αμφισβητούν το πρόγραμμα μαθητείας και την αξία του κι έχοντας τη νοοτροπία του μαθητή τα περιμένουν όλα έτοιμα. Όσον αφορά το χώρο εργασίας οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως αρκετοί μαθητευόμενοι αρχικά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις εργασιακές τους υποχρεώσεις – έγκαιρη προσέλευση, συνθήκες εργασίας, κώδικες συμπεριφοράς. Επιπλέον προσέρχονται στο θεωρητικό μάθημα στο σχολείο μόνο και μόνο για να έχουν τις απαραίτητες παρουσίες, χωρίς να ενδιαφέρονται να αποκομίσουν γνώσεις.

Σ12: «.... Λες και το μόνο που τους ενδιέφερε να πάρουν τα ένσημα και τα χρήματα και μέχρι εκεί. Πολλοί δείχνανε έλλειψη σεβασμού απέναντι στην όλη προσπάθεια. Δε φέρνανε τα χαρτιά, λείπανε από τα μαθήματα και περιμένανε να τους βάλουμε παρουσία κανονικά.....»

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι εδώ και δεκαετίες απασχολούν τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές (William T. Grant Foundation, 1988· Womble, Jones, & Ruff, 1995). Ένα πρόγραμμα μαθητείας συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων, μειώνει την ανεργία των νέων, αυξάνει την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία και, τέλος, έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την κοινωνική ένταξη. Στη διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο, παρουσιάζονται αποσπασματικές πληροφορίες σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη μαθητεία, το περιβάλλον εργασίας τους, το καθεστώς απασχόλησής τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση του προγράμματος (Broek κ.ά., 2017).

Στη βιβλιογραφία έχει υπογραμμιστεί ο ρόλος της διεύθυνσης ενός σχολείου στην οικοδόμηση μιας βέλτιστης σχολικής κουλτούρας που περιλαμβάνει τη συνεργασία, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών, την αμφίδρομη επικοινωνία για βελτίωση και την υποστήριξη της καινοτομίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών (Chu και συν., 2016· Darling-Hammond και συν., 2017). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν μια εποικοδομητική σχέση με τη διεύθυνση των σχολικών τους μονάδων, αφού από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι αναγνωρίζουν το φόρτο εργασίας που φέρνει ο νέος θεσμός στη διεύθυνση. Εξαίρεση εδώ αποτέλεσαν οι δηλώσεις δύο (2) εκπαιδευτικών.

Ο ξεπερασμένος εξοπλισμός στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα (Deissinger & Hellwig, 2005), όπως επισημαίνεται και από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία του, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι είναι προϋπόθεση να κατέχουν ένα σύνολο γνώσεων που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία των αγνώστων σε αυτούς θεματικών ενοτήτων όπως αιφροδία, ασφάλεια και υγιεινή κ.λπ. και θα προτιμούσαν την ύπαρξη έτοιμου διδακτικού υλικού.

Το σημείο που φαίνεται ότι όλοι οι επόπτες μαθητείας του δείγματος συμφωνούν είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη γραφειοκρατική οργάνωση της μαθητείας, που εκτός των άλλων, φέρνει αναταραχή στην ομαλή λειτουργία ενός σχολείου, αφού πολλές φορές οι επόπτες εγκαταλείπουν τις τάξεις διδασκαλίας για να κάνουν τη γραφειοκρατική δουλειά. Κρίνουν απαραίτητη την ενημέρωσή τους σε αυτό το κομμάτι κι επιρρίπτουν ευθύνες στο αρμόδιο τμήμα του υπουργείου για την κακή οργάνωση και τα πολλά έντυπα που πρέπει να συμπληρωθούν. Ακόμη πιο σημαντικό είναι το γεγονός

ότι οι επόπτες καλούνται να υπογράψουν εκθέσεις για την ασφάλεια των μαθητευομένων στους χώρους εργασίας χωρίς να έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση ή ενημέρωση πάνω σε αυτό το πολύ σοβαρό ζήτημα.

Προϋπόθεση λειτουργίας μιας μαθητείας αποτελεί η προσφορά θέσεων εργασίας από τις επιχειρήσεις κι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και τοπικών επιχειρήσεων συμβάλλει σε αυτήν την κατεύθυνση (Broek και συν., 2017). Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε πως οι επόπτες μαθητείας δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στη σχέση τους με τους εργοδότες. Αυτές οι απόψεις συμπίπτουν με τις μελέτες του Cedefop (2018c) και των Greenan, Mingchang, Ramlee και Lisa (1998). Αγκάθι στις σχέσεις σχολείου – αγοράς εργασίας φαίνεται ότι αποτελούν οι λογιστές των επιχειρήσεων, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δεν έδειξαν καμιά διάθεση να ενημερωθούν για το νέο θεσμό της μαθητείας, με αποτέλεσμα την ύπαρξη προβλημάτων στη σωστή συμπλήρωση των εντύπων μισθοδοσίας.

Είναι αρκετές οι φορές που δηλώνουν έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία των μαθητευομένων είτε για τη συμπλήρωση των απαραίτητων εντύπων είτε για το θεωρητικό μάθημα στη σχολική μονάδα. Επίσης οι επόπτες μαθητείας ανέφεραν ότι έρχονται σε δύσκολη θέση με την εργασιακή νοοτροπία των μαθητευομένων, αφού πολλές φορές οι τελευταίοι δείχνουν να μη συνειδητοποιούν τις διαφορές σχολείου και χώρου εργασίας. Όπως και στη μελέτη του Gredler (2009), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας υποστήριξαν ότι συμμετείχαν ενεργά στην παροχή βοήθειας στους μαθητευόμενους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να διαχειριστούν την αβεβαιότητα.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε μια μαθητεία η ύπαρξη ενός ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού για την εποπτεία του εκπαιδευόμενου είναι συνήθως μία από τις απαιτήσεις διασφάλισης της ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει ολόένα και περισσότερο να εργάζονται ως διευκολυντές που καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τη δική τους μάθηση. Πρέπει να αναβαθμίζουν συνεχώς τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και γνώσεις, να είναι εξοικειωμένοι με την αγορά εργασίας και να συμβάλλουν στη διατήρηση σχέσεων με το χώρο της εργασίας (Vassiliou, & Andor, 2013). Στη μαθητεία η ποιοτική διδασκαλία και η μάθηση των σπουδαστών είναι στενά διασυνδεδεμένες. Μαζί σχηματίζουν τις δύο πλευρές ενός τριγώνου. Η τρίτη πλευρά αυτού του τριγώνου παραβλέπεται συχνά, αλλά είναι επίσης αναπόσπαστο στοιχείο: η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που θα αποτρέψουν τη δημιουργία προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν την εποπτεία της μαθητείας κι άρα την υλοποίησή της. Φαίνεται ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντούν έχουν να κάνουν με τη γραφειοκρατική οργάνωση τη μαθητείας και το αναλυτικό της πρόγραμμα, με τους λογιστές των επιχειρήσεων και τη νοοτροπία των μαθητευομένων. Αν και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε στην παρούσα εργασία δεν είναι γενικεύσιμα, εντούτοις θεωρούμε ότι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μαθητείας και η αξιοποίηση των εμπειριών τους για την καλύτερη μελλοντική οργάνωση της μαθητείας θα συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Broek, S., Pagliarello, M., Noort, R., & Vroonhof, P. (2017). Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships. Brussels: European Commisison. Doi: 10.2767/34652.

- Burchert, J., & Nyhan, B. (2011). Trainers’ conceptions of apprenticeship training in Ireland and Germany. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2018 από: <https://www.researchgate.net/requests/r50093203>
- Cedefop. (2018). What future for vocational education and training in Europe? Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2018 από: http://www.cedefop.europa.eu/files/9133_en.pdf
- Cedefop. (2018c). Apprenticeship review: Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece Luxembourg: Publications Office. Thematic country reviews. ISBN: 978-92-896-2517-3 doi: 10.2801/969982 TI-05-17-224-EN-N
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N., & Lee, C. (2016). Teachers? Professional development. *21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning*. DOI: 10.1007/978-981-10-2481-8_6. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/308497274_Teachers_Professional_Development?enrichId=rgreq-4b640a00609f94bb7b6cddab9816d1d7-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwODQ5NzI3NDtBUzo2NjQ2NTQzNDY5ODEzNzZAMTUzNTQ3NzM1MzkxNA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2018 από: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Deissinger, T., & Hellwig, S. (2005). Apprenticeships in Germany: modernising the Dual System. *Education and Training* 47(4/5):312-324. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/242350012_Apprenticeship_in_Germany_modernising_the_Dual_System
- Denzin, N., & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- European Commission. (2013). Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2018 από: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>
- Farmakis, I., Anagnou, E., Frangoulis, I. (2019). Investigation of Teacher’s Training Needs in Post-Secondary School-Apprenticeship Class: A Greek Case Study. *Education Quarterly Reviews*, Vol.2, No.4, pp.833-842. Doi: 10.31014/aior.1993.02.04.110.
- Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: theory into practice*. 6th ed. Pearson Education Inc: New Jersey.
- Greenan, J., Mingchang, W., Ramlee, M., & Lisa, N. (1998). Attitudes and motivations of vocational teachers regarding program improvement. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(3), 6-23.
- Vassiliou, A., & Andor, L. (2013). Apprenticeships – a bridge from education to work. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018 από: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-13-595_en.htm
- William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship. (1988). The forgotten half: Pathways to success for Americas youth and young families. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου

2018 από: <http://www.aypf.org/wp-content/uploads/2014/11/The-Forgotten-Half-Revisited-Optimized1.pdf>

Womble, M. N., Jones, K. H., & Ruff, N. S. (1995). Employment readiness of urban youth: A study of perceptions of students enrolled in vocational courses. *Journal of Vocational Education Research*, 20(3), 51-83.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Χριστίνα Ξιάρχου, Εκπαιδευτικός MSC, Π/θμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης σχέσεων και συμπεριφορών στο χώρο της εργασίας και ιδιαίτερα σε κοινωνικά επαγγέλματα, όπως αυτό του εκπαιδευτικού. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν δείξει, ότι η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού και ότι οι στρατηγικές αυτές μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει και να ερευνήσει, στηριζόμενη στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τις διαφορετικές διαστάσεις της επιλογής στρατηγικών διαχείρισης των συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς. Οι Εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιούν διαστάσεις της γνωστικής επανεκτίμησης ή γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής ή καταπίεσης των συναισθημάτων (Gross&John,2003). Επίσης, οι Εκπαιδευτικοί μπορεί να παρουσιάζουν περισσότερο βαθιά και φυσική δράση ή να εφαρμόζουν περισσότερο επιφανειακή και λιγότερο φυσική δράση στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Yin, 2015).Τα συναισθήματα διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επικοινωνία στις σχέσεις των εμπλεκόμενων και οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ποιοτικών ή όχι σχέσεων, με θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα για όλους τους ενδιαφερόμενους.

Λέξεις Κλειδιά: Συναισθήματα, στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων, εκπαιδευτικοί.

Abstract

Emotional- management strategies constitute an important factor of formulating relationships and behaviors in the work place and especially in social work professions, such as of teachers. A substantial number of surveys has shown the management of feelings is an aspect of the emotional intelligence of the teacher and that these strategies may vary from person to person. The purpose of this paper is to put forward and research, based on recent bibliography, the various dimensions of choosing feeling- management strategies in the case of teachers. Teachers may use certain dimensions of cognitive re-evaluation or cognitive reappraisal and expressive repression or feeling suppression (Gross & John, 2003). Moreover, teachers may show more deep and natural action or apply more superficial and less natural action in feeling - management (Yin, 2015). Feeling can assist or impede communication in relationships of those involved and feeling- management strategies can lead to the development of qualitative or non- qualitative relationships, with positive or negative results regarding all of the people involved in the process.

Keywords: Feelings, emotional management strategies, teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση των συναισθημάτων (Managing emotions) αποτελεί πολύ σπουδαίο χαρακτηριστικό στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές. Οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τις ικανότητες προσαρμογής, τα τις προδιαθέσεις και τις συνθήκες.(Πλατσίδου, 2010).Τα άτομα εφαρμόζουν στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους υιοθετώντας είτε την ενεργοποίηση του συγκινησιακού συστήματος, είτε του συστήματος του λογικού, ευσυνείδητου ή στοχαστικού νου, και έτσι οδηγούνται στη λήψη αποφάσεων και στην εκδήλωση διαφόρων συμπεριφορών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην έννοια και στο ρόλο των συναισθημάτων στην συμπεριφορά του ατόμου και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παράγοντες ρύθμισης των συναισθημάτων στη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και οι στρατηγικές διαχείρισης των

συναίσθημάτων στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Τέλος διεξάγονται κάποια συμπεράσματα και προβληματισμοί σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συναίσθημάτων στους εκπαιδευτικούς.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Με τον όρο «συναίσθημα» (emotion) αποδίδεται η εμπειρία των υποκείμενων αισθημάτων που έχουν αρνητική ή θετική αξία για το άτομο που τα βιώνει, τα οποία παρουσιάζονται μετά από μία εμφανή αιτία και διαρκούν για ένα διάστημα (Alder, 2005). Σύμφωνα με τον Goleman (1997) τα συναισθήματα είναι «στιγμιαία σχέδια για την αντιμετώπιση της ζωής, που η εξέλιξη έχει σταλάξει μέσα μας» και επομένως κάθε συναίσθημα αποτελεί εν δυνάμει μία προτροπή για κάποια δράση μέσα σε ένα συγκεκριμένο βιολογικό πλαίσιο (Goleman, 1997, σελ. 33-35). Το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το συναίσθημα, όπως το αναφέρει και ο Goleman (2011) ως: «οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, (αίσθημα ή πάθος) οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» και οι επιμελητές της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Goleman (1999, 2011) συμπληρώνουν ότι «[...] η ανάγκη για πράξη είναι μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος, η οποία μάλιστα αποτελεί την ετυμολογική πηγή του αγγλικού όρου» (Goleman, 2011, σελ. 75). Οι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν την υπεροχή του συγκινησιακού νου (της καρδιάς) πάνω στο λογικό νου (το μυαλό), ενώ οι εξελικτικοί βιολόγοι υποστηρίζουν, ότι έχουν αποτυπωθεί χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης στο νευρικό σύστημα ως «έμφυτες, αυθύπαρκτες τάσεις της ανθρώπινης υπόστασης», οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την επιβίωση ή το θάνατο (Goleman, 1997, σελ. 36). Ο καθοριστικός ρόλος των συναίσθημάτων στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση καθορίζεται σημαντικά από την επικοινωνία, η οποία ορίζει τις διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου, που τελικά οδηγεί σε δράσεις και συμπεριφορές του υποκειμένου που βιώνει το συναίσθημα (Κωνσταντίνου, 2004). Ανεξάρτητα από τις διάφορες θεωρίες των ψυχολόγων, φιλοσόφων, κοινωνιολόγων και εξελικτικών βιολόγων σχετικά με την ανάλυση του όρου «συναίσθημα», είναι καθολικά αποδεκτό από όλη την επιστημονική κοινότητα, ότι τα συναισθήματα αποτελούν καθοδηγητές των πράξεων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλληλοεπιδρώντας στη δόμηση της διανοητικής ζωής του ατόμου.

Η συναισθηματική υγεία και η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με μελέτες, μπορεί να οδηγήσουν στην βελτιωμένη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και εκπαιδευτικού έργου (Stonge, Gareis & Little, 2006) καθώς και σε επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί στην ποιοτική εκπαίδευση (Zempylas & Papanastasiou, 2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων με την έννοια της συναισθηματικής ασυμφωνίας (Côté & Morgan, 2002). Συχνά παρουσιάζεται συναισθηματική ασυμφωνία των συναισθημάτων, όπου παρουσιάζεται διαφορά μεταξύ της δημόσιας εκδήλωσης των συναισθημάτων και της εσωτερικής εμπειρίας των συναισθημάτων (Ashforth & Humphrey, 1993) μέχρι ότου να έρθει η συναισθηματική ρύθμιση (Grandey, 2000). Στην περίπτωση αυτή οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δείχνουν άλλα συναισθήματα με αυτά που αισθάνονται στην πραγματικότητα, βρίσκόμενοι σε μια ασυμφωνία, η οποία μπορεί να τους επιβαρύνει επαγγελματικά και να μειώνει την παραγωγικότητά τους.

Η ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνουν διάκριση μεταξύ των διαφορετικών συναισθημάτων και αφού τα κατανοήσουν να τα χρησιμοποιούν

ως οδηγό δράσης και συμπεριφοράς, αναφέρθηκε πρώτη φορά ως ακαδημαϊκή αναφορά το 1985 και αποδίδεται σε έναν αμερικανό μεταπτυχιακό φοιτητή, τον LeonPayne, ο οποίος αναφέρθηκε στην Συναισθηματική Νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2005) και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Ωστόσο, ο Daniel Goleman το 1995 διέδωσε στο ευρύ κοινό τον όρο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή του EQ (Emotional Quadrant) και του απέδωσε τις βασικές κατηγορίες που είναι η αυτοεπίγνωση (selfawareness), η διαχείριση συναισθημάτων (Managing emotions), η ενσυναίσθηση (Empathy), η επικοινωνία (Communicating), η συνεργασία και η επίλυση των συγκρούσεων (Resolving conflicts). Ο ίδιος υποστηρίζει, ότι η ανθρώπινη ευφυΐα δεν έχει μία και μοναδική μορφή και αναγνωρίζει πολλές μορφές ανθρώπινης ευφυΐας. Επίσης αναφέρεται, ότι τα συναισθήματα και οι σχέσεις παραμελούνται στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απολύτως αναγκαία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Goleman,1999. Gardner&Gottman, 2000).

Ο όρος «ρύθμιση των συναισθημάτων» (emotion regulation) αποτελεί διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης και περικλείει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τα συναισθήματα, το χρόνο αλλά και τις συγκεκριμένες αντιδράσεις και εκφράσεις που το άτομο παρουσιάζει (Gross, 1998). Επιπλέον η έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος αποδίδεται στην ικανότητα που εν δυνάμει έχει το άτομο να τροποποιήσει ή να αλλάξει τα συναισθήματα που βιώνει, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο θα τα εκφράσει, ανάλογα με την κατάσταση την οποία βρίσκεται (Gross, 1999). Η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί μια σημαντική και πολύπλοκη διαδικασία που βοηθάει το άτομο να αλλάζει και να διαχειρίζεται την συναισθηματική του κατάσταση, βελτιώνοντας έτσι την καθημερινότητα του (Gross&John, 2003).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ.

Οι στρατηγικές διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων ταξινομούνται σε αυτές που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (Antecedent – focused strategies) και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την απόκριση (Response – focused strategies). Στη πρώτη περίπτωση οι ενέργειες που προβαίνει το άτομο είναι πριν ενεργοποιηθούν οι τακτικές απόκρισης του συναισθήματος που παράγονται από το ερέθισμα και το άτομο δεν παρουσιάζει τροπολογία στη συμπεριφορά του, ενώ αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση οι ενέργειες του ατόμου είναι επηρεασμένες από τη συναισθηματική απόκριση στο ερέθισμα και παρουσιάζει τροποποίηση στη συμπεριφορά του, ανάλογη με την απόκριση στο ερέθισμα. Οι επιπτώσεις και στις δύο στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων είναι συγκινησιακές, γνωστικές και κοινωνικές (John& Gross,2004).

Ένα από τα πιο επικρατέστερα μοντέλα που αναφέρεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς είναι του J. Gross (1999), με κύριο σκοπό την μείωση των αρνητικών και αύξηση των θετικών συναισθημάτων του ατόμου. Σύμφωνα με τον Gross (1999), διατυπώνονται δύο κύριες στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Η πρώτη είναι η γνωστική επανεκτίμηση ή γνωστική αναπλαισίωση (Reappraisal) και η δεύτερη η εκφραστική καταστολή (Suppression). Και οι δύο διαστάσεις της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων έχουν επιπτώσεις στο συγκινησιακό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο του ατόμου. Η τεχνική της γνωστικής αναπλαισίωσης αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς και έτσι τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν με πιο αισιόδοξη διάθεση τις αγχώδες και αρνητικές καταστάσεις που τους συμβαίνουν. Σύμφωνα με τη τεχνική αυτή ένας τρόπος αλλαγής της προβληματικής συμπεριφοράς είναι να διαμορφώνει ο παρατηρητής της μια θετική εναλλακτική ερμηνεία και πρόθεση για αυτό που βλέπει και βιώνει, δίνοντας ένα διαφορετικό νόημα στη κατάσταση και τα

γεγονότα και έτσι να βελτιώνει τη συναισθηματική του κατάσταση. Στο συγκινησιακό επίπεδο τα άτομα νιώθουν και εκφράζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα, στο γνωστικό επίπεδο τα άτομα παρουσιάζουν βελτιωμένο επίπεδο μνήμης και στο κοινωνικό επίπεδο παρουσιάζουν διάθεση μοιράσματος της θετικής διάθεσης, του θετικού ή αρνητικού ερεθίσματος δημιουργώντας έτσι ανοικτές κοινωνικές σχέσεις και επαφές. Συνοπτικά η αναπλαισίωση είναι ένας τρόπος να βλέπει κανείς τα γεγονότα και τις καταστάσεις από θετική οπτική γωνιά και έτσι να αλλάζει τον τρόπο που τα βιώνει και να αποκαλύπτεται το συναίσθημα με θετική προοπτική, βελτιώνοντας την κακή διάθεση.

Αντιθέτως, η συναισθηματική καταστολή ή καταπίεση είναι μία στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων που αποκρύπτει το συναίσθημα με σκοπό να αποφευχθεί η συγκίνηση. Τα άτομα που εφαρμόζουν αυτή την στρατηγική δεν είναι αυθεντικά και συνήθως παραπλανούν τους άλλους από το πραγματικό τους συναίσθημα αφού δεν αποκαλύπτουν αυτό που αισθάνονται. Στο συγκινησιακό επίπεδο τα άτομα βιώνουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα, ενώ στο γνωστικό επίπεδο παρουσιάζουν μειωμένη, ασθενέστερη μνήμη σε σχέση με τα άτομα που εφαρμόζουν την στρατηγική της αναπλαισίωσης (Gross, 2002). Επιπροσθέτως στο κοινωνικό επίπεδο τα άτομα δεν παρουσιάζουν θετική στάση στη δημιουργία σχέσεων και στο μοίρασμα των συναισθημάτων με τους άλλους (Gross&John, 2003). Σε μία έρευνα που έγινε από τους Gross&John το 2003 παρουσιάζεται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προτιμούν τη στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περισσότερο να εφαρμόζουν τη στρατηγική της καταστολής.

Ένα άλλο μοντέλο που αναφέρεται στις στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς είναι το μοντέλο του Yin (2015). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό περιγράφονται τρεις διαστάσεις της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων, ως στρατηγικές επιλογής της διαχείρισης των συναισθημάτων που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν. Η πρώτη αναφέρεται στην επιφανειακή δράση και έκφραση, η δεύτερη στην βαθιά δράση και έκφραση, ενώ η τρίτη αναφέρεται στην έκφραση του συναισθήματος που βιώνεται φυσικά. Ο επιφανειακός τρόπος φερσίματος ερμηνεύεται ως προσποιητός, ψεύτικος, θεατρικός και όχι αυθεντικός. Τα άτομα που υιοθετούν αυτό τον τρόπο προσποιούνται, ότι νιώθουν συναισθήματα που δεν νιώθουν στην πραγματικότητα ή κρύβουν τα συναισθήματά τους, με κύριο σκοπό να δείχνουν εξωτερικά τα κατάλληλα συναισθήματα που απαιτούνται στη δουλειά τους. Αντιθέτως, ο βαθύτερος τρόπος φερσίματος αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία τα άτομα προσπαθούν να αλλάξουν τα αληθινά και συνήθως αρνητικά συναισθήματα που ένιωσαν, χρησιμοποιώντας γνωστικές μεθόδους, ώστε να εμφανίσουν τα απαιτούμενα θετικά και πραγματικά συναισθήματα, τα οποία θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα την εργασία τους. Η διαχείριση των συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν «επιφανειακό ή βαθύ» τρόπο έκφρασης, συνδέεται άμεσα με «συναισθηματικό μόχθο», ο οποίος αφορά τη προσπάθεια που απαιτείται για να δημιουργηθούν ορατές εντυπώσεις στο πρόσωπο και το σώμα μέσα από τις κινήσεις, ώστε να παρουσιάσουν και να βιώσουν τα άτομα, αληθινά ή όχι, το συναίσθημα που απαιτείται στις συνθήκες της εργασίας τους (Hochschild, 1983). Ο τρίτος τρόπος αποτελεί το φυσικό τρόπο έκφρασης ενός συναισθήματος, ο οποίος περιλαμβάνει την αβίαστη, αυθόρμητη και γνήσια έκφραση των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο και που ταιριάζει με κείνο το τρόπο που απαιτείται στο επάγγελμά του και δεν έχει «συναισθηματικό μόχθο» (Ashforth&Humphrey, 1993,σελ. 88-115). Επιπρόσθετα ο Hargreaves (1998) υποστηρίζει ότι οι κατηγοριοποιήσεις «επιφανειακός» και «βαθύς» τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων δεν

εξηγούν περιπτώσεις όπου κάποιος αυθόρμητα και γνήσια νιώθει και εκφράζει τα ειλικρινή συναισθήματά του και έτσι χρειάζεται και μία τρίτη κατηγορία, αυτή της φυσικής έκφρασης των συναισθημάτων. Επιπλέον ο Bolton (2005) πρόσθεσε, ότι υπάρχει ένα είδος «φιλανθρωπικής» συναισθηματικής διαχείρισης που αναγνωρίζει τις ειλικρινείς συναισθηματικές αναπαραστάσεις του ατόμου στο χώρο της εργασίας, ως μια ασυνήθιστη χωρίς «συναισθηματικό μόχθο» προσπάθεια που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «δώρο». Σύμφωνα με τους Hebsonetal (2007) οι γνήσιες συναισθηματικές αναπαραστάσεις που εμπεριέχονται σε αυτή την κατηγορία της φυσικής, αυθεντικής έκφρασης και δράσης του ειλικρινούς συναισθήματος που βιώνεται, είναι ιδιαίτερα εφαρμόσιμες στους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί δεν εκφράζουν απλά τα συναισθήματά τους, αλλά εμπλέκονται με τους μαθητές τους σε ένα «ειλικρινές συναισθηματικό δόσιμο» μέσα από την καθημερινή εμπλοκή και το μοίρασμα εμπειριών και συναισθημάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να βρίσκει στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων του προς όφελος της ψυχικής του ισορροπίας συμπίπτει με τη στάση ζωής που διέπεται με ενσυναίσθηση, εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα και συμφωνία (Μπρούζος, 1998). Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του διακρίνεται από αυτοέλεγχο, ηρεμία και υπομονή, επομένως δρα με ψυχραιμία, αυτοπεποίθηση και σύνεση δημιουργώντας περιβάλλον σταθερότητας, ασφάλειας και μείωση του άγχους. Η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να αποτελεί συνειδητή-ελεγχόμενη ή ασυνείδητη-αυτόματη λειτουργία (Mauss, Bunge&Gross 2007). Παράγοντες που συντελούν στην εφαρμογή στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων μπορεί να είναι εσωτερικοί, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (Chan, 2008), χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η βιολογική τους καταβολή καθώς και εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας, ο τρόπος άσκησης της διοίκησης ή και η σχέση τους με τους μαθητές και γονείς (Chan, 1998). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Gross&John το 2003 όπου παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προτιμούν τη στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περισσότερο να εφαρμόζουν τη στρατηγική της καταστολής, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ενδεχομένως με τις διαφορετικές συνθήκες ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Η διαφορετική ηλικία των μαθητών που φοιτούν στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, τα διαφορετικά ανά ειδικότητα αντικείμενα διδασκαλίας και οι ώρες που οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην τάξη με την ίδιους μαθητές, θα μπορούσαν να ερευνηθούν σε μία επόμενη έρευνα ως παράγοντες διαφοροποίησης στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης συναισθημάτων.

Εν κατακλείδι, οι στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων αποτελούν πυλώνες συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσουν ή όχι στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την παροχή ποιοτικής ή όχι εκπαίδευσης και παιδείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alder, B. (2005). Κίνητρα, Συναισθήματα και Στρες (μτφρ Βασιλακάκη, Ε.). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Ashforth, B.E. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in Service roles: the influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Bolton, S. C. (2005). *Emotion management in the workplace*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Côté, S. & Morgan L.M. (2009). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947-962.
- Chan, D.W.(1998). Stress coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Education Research Journal*, 35, 145-163.
- Chan, D.W.(2008). Emotional intelligence, self- efficacy and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Education Psychology*, 28, 397-408.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation Affective cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39,281-291.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003) ‘Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being’. *Journal of personality and social Psychology*,85 (2), 348-362.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Grandey, A.A.(2000). Emotion regulation in workplace: a new way conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, (μτφ. ΜεγαλούδηΦ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη-Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*;(μτφρ Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, (μτφ. ΜεγαλούδηΦ.). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Self Science: The Subject is me* (2nd edition) by Karen Stone McCone et al.
- Gross, J.J. (1998). The emerging Field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 14, 834-854.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007).A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on effect at work and job satisfaction. *Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 70-87.
- Κωνσταντίνου. Χ., (2004). *Η Πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική επικοινωνία-Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Mauss, I.B., Bunge, S.A. & Gross, J.J. (2007). Automatic Emotion Regulation Social and Personality. *PsychologyCompass*, 1,1-22.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Λύχνος.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1,27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Payne, W.L. (1985). A study of emotion. Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstract*, 47, no 01A:0203
- Stonge, J.H., Gareis, C.R.& Little, C.A. (2006). Teacher pay and Teacher quality Attracting, developing and retraining the best teacher. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΠΟΥ
ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ
ΜΕΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

Παναγιώτης Κορφοξυλιώτης, Εργοθεραπευτής – Μ.Εδ Εκπαίδευση Ενηλίκων,
Σύλλογος γονέων, κηδεμόνων και φίλων Α.μεΑ. «Το Εργαστήρι»

Δρ. Αναστασία Παμπούρη, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Καθηγήτρια Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία ποσοτική έρευνα που αντικείμενό της αποτέλεσε η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του επιστημονικού προσωπικού που εργάζεται σε ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής της περιφέρειας Αττικής και στους οποίους φοιτούν ενήλικες με νοητική αναπηρία. Παράλληλα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα επιμόρφωσης που έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τα ζητήματα αυτά περιλαμβάνουν την αυτόνομη διαβίωση των ενηλίκων με νοητική αναπηρία, την ανάπτυξη της αυτοσυνηγορίας τους καθώς και τη διαχείριση των θεμάτων που εγείρονται σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του επιστημονικού προσωπικού που εργάζεται σε ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής της περιφέρειας Αττικής και στους οποίους φοιτούν ενήλικες με νοητική αναπηρία. Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη διερεύνηση δόθηκε από την ανάδειξη, τα τελευταία χρόνια, συγκεκριμένων ζητημάτων επιμόρφωσης στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τα ζητήματα αυτά περιλαμβάνουν την αυτόνομη διαβίωση των ενηλίκων με νοητική αναπηρία, την ανάπτυξη της αυτοσυνηγορίας τους, καθώς και τη διαχείριση των θεμάτων που εγείρονται σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους. Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά τη διερεύνηση των γενικότερων εκπαιδευτικών αναγκών του επιστημονικού προσωπικού των συγκεκριμένων φορέων, ενώ το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη συσχέτιση της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του επιστημονικού προσωπικού με τα παραπάνω εκπαιδευτικά ζητήματα (αυτόνομη διαβίωση, αυτοσυνηγορία, σεξουαλικότητα).

Το επιστημονικό προσωπικό των ιδιωτικών φορέων ειδικής αγωγής, στους οποίους φοιτούν ενήλικες με νοητική αναπηρία, αντιμετωπίζει καθημερινές προκλήσεις αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν τη διαχείριση συμπεριφορών και έκτακτων περιστατικών. Είναι πολλές φορές αντιμέτωποι με τη διαχείριση της μετάβασης στην ενηλικιότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία, αλλά και με άλλες καταστάσεις και συμπεριφορές που απορρέουν από την ηλικία των εξυπηρετούμενων τους.

Κρίθηκε, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί από τη σκοπιά του επιστημονικού προσωπικού ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες επιμόρφωσής του, καθώς και εάν ενδεχόμενη υλοποίησή τους είναι δυνατόν να οδηγήσει σε καλύτερη διαχείριση των παραπάνω καταστάσεων. Παράλληλα, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η ανάγκη επιμόρφωσης του επιστημονικού προσωπικού σχετικά με ζητήματα που έχουν αναδειχθεί έντονα τα τελευταία χρόνια στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπως η αυτόνομη διαβίωση, η αυτοσυνηγορία των ατόμων με νοητική αναπηρία, η σεξουαλική διαπαιδαγώγησή τους κ.ά.

ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΔΙΑΒΙΩΣΗ

Οι ενήλικες με νοητική αναπηρία ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητάς τους μπορούν να ζουν από μόνοι τους μέχρι μαζί με την οικογένειά τους. Σύμφωνα με έρευνα το 2011, το 16% των ατόμων με νοητική αναπηρία στις Ηνωμένες Πολιτείες ζούσαν μόνα τους ή με συγκάτοικο, ενώ το 72% ζούσε με τα μέλη της οικογένειάς τους (Braddock, 2013). Ανεξάρτητα από το σημερινό καθεστώς

διαβίωσης ενός ατόμου, η ανθρωποκεντρική διαδικασία σχεδιασμού για τα άτομα με νοητική αναπηρία θα πρέπει να εξετάζει τι επιθυμεί το άτομο τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Τα τελευταία χρόνια, το μέγεθος της ομαδικής διαβίωσης μειώνεται, αλλά η απόφαση να ζουν μόνοι ή με άλλους θα πρέπει να καθοδηγείται κυρίως από προσωπική προτίμηση, καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη επιλογή. Σε κάθε περίπτωση η αυτόνομη διαβίωση θα πρέπει να σηματοδοτεί και να λογίζεται ως σημαντικό ορόσημο της μετάβασης στην «ενηλικιότητα» των ατόμων με νοητική αναπηρία.

ΑΥΤΟΣΥΝΗΓΟΡΙΑ

Η αυτοσυνήγορΙΑ αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κυβερνά τον εαυτό του. Τα άτομα προκειμένου να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, πρέπει να έχουν τις σχετικές πληροφορίες, να μπορούν να προβληματιστούν για τις αξίες, τις επιθυμίες και τους στόχους τους, να τα επιβεβαιώσουν ή να τα διαψεύσουν, να κάνουν εκ προθέσεως κρίσεις και αποφάσεις που βασίζονται σε αυτούς, και να γνωστοποιήσουν την επιλογή σε άλλους. Η λήψη αποφάσεων αποτελεί κεντρικό στοιχείο της αυτοδιάθεσης, της ενδυνάμωσης και της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Lotan&Ells. 2010. Neely-Barnes, Marcenko&Weber 2008).

Υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση, σε διεθνές επίπεδο, του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρίες να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN CRPD) (Ηνωμένα Έθνη, 2006) έχει επικυρωθεί από πολλές χώρες. Η Σύμβαση υποστηρίζει τα δικαιώματα και την ελευθερία των ατόμων με αναπηρία, προωθώντας την ατομική αυτονομία και τη λήψη αποφάσεων. Τα άτομα με αναπηρία έχουν το ίδιο δικαίωμα με άλλα άτομα να αναπτύσσουν, να επιδιώκουν τους στόχους τους, να συμμετέχουν στην κοινωνία, να έχουν σεβασμό και αξιοπρέπεια, να ασκούν την επιλογή και τον έλεγχο, να είναι ίσοι εταίροι σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Η επιλογή και η λήψη αποφάσεων αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτοδιάθεσης (Wehmeyer, 2003). Για τους περισσότερους ανθρώπους, η λήψη αποφάσεων είναι συνήθως μια αλληλένδετη διαδικασία, όπου αναζητούνται συμβουλές, συζητούνται επιλογές και λαμβάνεται απόφαση, με άτυπη βοήθεια από την οικογένεια και τους φίλους ή μερικές φορές πιο επίσημα από επαγγελματίες όπως δικηγόρος (Bach, 2009). Ομοίως, τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να χρειάζονται βοήθεια, τις περισσότερες φορές άτυπη, σύμφωνα με τις προσωπικές σχέσεις στη ζωή τους, στην τοπική κοινωνία που ζουν και είναι γνωστά και αποτιμώνται ως συνεισφέροντα μέλη (Bach, 2009, σ.14).

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν χαρακτηριστεί είτε ως ασέξουαλ είτε ως δράστες ή θύματα σεξουαλικής κακοποίησης (McDaniels&Fleming, 2016). Στο παρελθόν διάφορες πρακτικές που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση της σεξουαλικότητάς τους και την αποφυγή εγκυμοσύνης είναι ο εγκλεισμός σε ίδρυμα και η στείρωση (Zaremba Bielawski, 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενη υποστήριξη σε άτομα με νοητική αναπηρία προκειμένου να έχουν ευκαιρίες πρόσβασης σε φυσιολογικές εμπειρίες ζωής (Nirje, 1972), αλλά αυτή η στήριξη εστιάζεται περισσότερο στην απασχόληση, τις συνθήκες διαβίωσης ή την αναψυχή, ενώ η σεξουαλικότητα παραμένει ένας τομέας που δεν έχει λάβει την ίδια προσοχή (Gilmore&Chambers, 2010).

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (2006), η οποία επικυρώθηκε στην Πολωνία το 2012, αναφέρει ότι τα συμβαλλόμενα μέρη είναι υποχρεωμένα να λάβουν αποτελεσματικά και

κατάλληλα μέτρα για την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες σε όλα τα θέματα που σχετίζονται με το γάμο, την οικογένεια, τη γονική μέριμνα και τις σχέσεις, σε ισότιμη βάση με τους άλλους (άρθρο 23). Ωστόσο, μια σειρά από προκαταλήψεις, μύθους και στερεότυπα σχετικά με τη σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία εξακολουθούν να υπάρχουν στους επαγγελματίες υγείας, τα μέλη της οικογένειας του ατόμου με νοητική αναπηρία και τους φροντιστές (Kramers, 2016), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και περιορίζει την πρόσβαση των ανθρώπων αυτών σε ευκαιρίες για την έκφραση της σεξουαλικότητάς τους και τη δημιουργία στενών σχέσεων.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι μια συστηματική προσέγγιση για τη μελέτη της κατάστασης της γνώσης, της ικανότητας, του ενδιαφέροντος ή της στάσης ενός συγκεκριμένου κοινού ή ομάδας που αφορά ένα συγκεκριμένο θέμα. Χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των αναγκών και για να διευκρινιστούν σημαντικά θέματα και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Cohen&Manion, 1994).

Η διερεύνηση των αναγκών ορίζεται ως μια «διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών ατόμων, ομάδων» (Καψάλης&Παπασταμάτης, 2000, σ. 29) και «αποτελεί πάντα το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων» (Καψάλης &Παπασταμάτης, 2000, σ.33; Παπασταμάτης κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με τους Wanzare και Ward (2000), η επιμόρφωση για την ανάπτυξη του προσωπικού τον εικοστό πρώτο αιώνα πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα που απευθύνονται στις δικές τους ανάγκες κατάρτισης.

Τα προγράμματα και τα προϊόντα που στοχεύουν σε συγκεκριμένες τεκμηριωμένες ανάγκες είναι εγγενώς αποτελεσματικά και εμπορεύσιμα. Η αξιολόγηση των αναγκών παρέχει επίσης μια μέθοδο για να γίνει γνωστό ό,τι έχει ήδη γίνει και ποια κενά στη μάθηση παραμένουν. Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τις απαιτούμενες επενδύσεις, διευρύνοντας έτσι την εμβέλεια και τον αντίκτυπο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού (Kavitaetal., 2007)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του επιστημονικού προσωπικού που εργάζεται σε ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής της περιφέρειας Αττικής και στους οποίους φοιτούν ενήλικες με νοητική αναπηρία. Παράλληλα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα επιμόρφωσης που έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τα ζητήματα αυτά περικλείουν την αυτόνομη διαβίωση των ενηλίκων με νοητική αναπηρία, την ανάπτυξη της αυτοσυνήγορίας τους καθώς και τη διαχείριση των θεμάτων που εγείρονται σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του επιστημονικού προσωπικού των συγκεκριμένων φορέων;

2. Συσχετίζεται η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών με την αυτοσυνήγορία, τη σεξουαλικότητα και την ανεξάρτητη διαβίωση;

Πληθυσμός – Δείγμα

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν πενήντα εννέα (59) άτομα που εργάζονταν σε ιδιωτικούς φορείς ειδικής αγωγής, με έδρα την Αττική. Το δείγμα επιλέχθηκε από αυτόν τον σημαντικό αριθμό φορέων που δραστηριοποιούνται στην περιφέρεια της Αττικής με την κατάλληλη μέθοδο δειγματοληψίας, λαμβάνοντας υπόψη πως ο αριθμός των γυναικών που απαρτίζουν το επιστημονικό προσωπικό των φορέων είναι, ίσως, σημαντικά μεγαλύτερος των αντρών (σε κάθε φορέα ο αριθμός του επιστημονικού προσωπικού όλων των ειδικοτήτων κυμαίνεται στα δέκα άτομα). Παράλληλα, επιχειρήθηκε να συγκεντρωθεί ικανός αριθμός ερωτηματολογίων, ούτως ώστε να καλύπτεται η ποικιλία των ειδικοτήτων που απαρτίζει το επιστημονικό προσωπικό των συγκεκριμένων φορέων. Στη συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοποιούνται περίπου 15-20 αντίστοιχοι φορείς.

Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας. Αν και η βολική δειγματοληψία δεν συμβαίνει τυχαία και επομένως δεν επιτρέπει τη γενίκευση, από την άλλη όμως θεωρείται κατάλληλη μέθοδος όταν υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί καθώς και δυσκολία εξεύρεσης του πληθυσμού, όπως συνέβη με την παρούσα έρευνα (Cohen, Manion&Morrison, 2003; Mertens, 2009).

Μεθοδολογία - Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή. Επιγραμματικά, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 28 ερωτήσεις συνολικά κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, οι 5 πρώτες ερωτήσεις διερεύνησαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, οι επόμενες 5 ερωτήσεις διερεύνησαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του επιστημονικού προσωπικού. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με το φύλο τους, την ηλικία τους, την ειδικότητά τους, τις σπουδές τους και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Παράλληλα, ερωτήθηκαν για το εάν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, αλλά και το εάν η εργασιακή εμπειρία του προσωπικού μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη ανταπόκριση του στις ανάγκες των ενηλίκων ατόμων με νοητική αναπηρία. Οι επόμενες 6 ερωτήσεις μελέτησαν τις απόψεις του δείγματος αναφορικά με την καλλιέργεια της δεξιότητας της αυτοσυνήγορίας σε ενήλικες με νοητική αναπηρία. Στη συνέχεια 6 ερωτήσεις διερεύνησαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Ειδικών Επαγγελματιών αναφορικά με την ανάπτυξη της σεξουαλικότητας. Τέλος, οι υπόλοιπες 6 ερωτήσεις μελέτησαν τις απόψεις του δείγματος για τις εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με το τομέα της αυτόνομης διαβίωσης.

Το γεγονός ότι κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου ο ερευνητής έλαβε υπόψη το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας, οδήγησαν στη δημιουργία σύντομων και κατανοητών ερωτήσεων κλειστού τύπου, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η συμπλήρωσή του (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή δόθηκε προσωπικά από τον μελετητή στους συμμετέχοντες και ζητήθηκε να ολοκληρωθεί επιτόπου. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε μια συντεταγμένη επεξήγηση της μελέτης (ποιος πραγματοποιεί την έρευνα, τον σκοπό), αρμόζουσες επεξηγήσεις συμπλήρωσης του, αλλά και τέλος τονίστηκε η βαρύτητα που έχει η συνεισφορά τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, αναγραφόταν ότι τα ονόματα των συμμετεχόντων δεν θα καταγράφονται έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων, προέκυψε ότι τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, και συγκεκριμένα το 84,75% είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση το χρονικό διάστημα που ασκούσαν τα καθήκοντά τους και ήταν πολύ και πάρα πολύ (50,98%) ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη επιμόρφωση, ενώ το 35.29% απάντησε αρκετά ικανοποιημένοι. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (96,61%) πιστεύουν ότι έχουν ανάγκη συμμετοχής σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι σε μέγιστο βαθμό απαραίτητη για την ορθή εκτέλεση της εργασίας τους και δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες αφορούν το γνωστικό πεδίο το οποίο είτε είναι σχετικό με το αντικείμενο της εργασίας τους είτε είναι μη σχετικό με το αντικείμενο της εργασίας τους, που, ωστόσο, ενδέχεται να τους βοηθήσει στην εργασία τους, όπως η επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Σε σχέση με τα ζητήματα της αυτοσυνηγορίας, της αυτόνομης διαβίωσης και της σεξουαλικότητας των ατόμων με νοητική αναπηρία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πως ο βασικός τίτλος σπουδών τους δεν τους προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις στους συγκεκριμένους τομείς και πως εστιασμένα προγράμματα επιμόρφωσης στα συγκεκριμένα πεδία είναι δυνατόν να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με νοητική αναπηρία σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα. Θετικές συσχετίσεις εμφανίστηκαν ανάμεσα στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και την αυτοσυνηγορία ($r = 0.588$, $p = 0.044 < 0.05$), την αυτόνομη διαβίωση ($r = 0.501$, $p = 0.07 < 0.001$) και τη σεξουαλικότητα ($r = 0.687$, $p = 0.07 < 0.001$) των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Σε σύγκριση με προϋπάρχουσες έρευνες που αναλύθηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται διάσταση απόψεων ανάμεσα στον πληθυσμό της παρούσας έρευνας και σε εργαζόμενους του δημοσίου τομέα στην ειδική αγωγή σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης τους από επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει όπως παρουσιάζονται στην έρευνα των Σκουλίδης και συν. (2015) και του Δερμιτζάκη (2017). Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφανίζουν σημαντικά κοινά στοιχεία με την έρευνα του Αγγελίδη (2014) όπου οι συμμετέχοντες θεωρούν και στις δύο περιπτώσεις πως η επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ορθή και απρόσκοπτη εκτέλεση των καθηκόντων τους, ενώ φαίνεται να την επιζητούν σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να προσφέρουν αξιολογή γνώση στην κοινωνία και στην επιστήμη αναφορικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η έννοια της νοητικής αναπηρίας στην ενήλικη ζωή, ενώ δύνανται να οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση των δομών αλλά και των παροχών του κράτους προς τα άτομα με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Επιπρόσθετα, οι απόψεις του επιστημονικού προσωπικού για τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους, θα δώσουν τα απαραίτητα στοιχεία για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για να παρέχονται καλύτερες συνθήκες ζωής στα άτομα με νοητική αναπηρία. Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αυτοσυνηγορία, τη σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία και την αυτόνομη διαβίωση παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για την κατανόηση του υπάρχοντος πλαισίου αλλά και τον εμπλουτισμό της έρευνας. Σε αυτή την βάση στηρίζεται και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, και να γίνει σε εθνικό επίπεδο, καλύπτοντας μεγαλύτερο εύρος χαρακτηριστικών τους, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, θα μπορούσε να γίνει κάποια μικτού τύπου έρευνα, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους συλλογής δεδομένων συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο, όπως είναι οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης κλπ. Ο συνδυασμός των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, θα έδινε τη δυνατότητα στον ερευνητή να ερευνήσει τα δεδομένα με μία σφαιρική ματιά, αλλά και να μελετήσει σε βάθος τις απόψεις των συμμετεχόντων

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, παρατηρείται ότι υπάρχουν κάποια νέα στοιχεία και σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του επιστημονικού προσωπικού οι οποίες πρέπει να αποτελέσουν την αφετηρία για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών. Τέλος δύνανται να οδηγήσουν στην κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται πλήρως, τόσο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων όσο και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bach, M., & Kerzner, L. (2009). *A new paradigm for protecting autonomy and the right to legal capacity*: Ανάκτηση στις 20-2-2019 από το www.lco-cdo.org/en/disabilities-call-for-papers-bach-kerzner.
- Braddock, D. (2013). Aging and developmental disabilities: Demographic and policy issues affecting American families. *Mental Retardation*, 37, 155–161.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFlamer.
- Gilmore, L., Chambers, B. (2010). Intellectual disability and sexuality: Attitudes of disability support staff and leisure industry employees. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(1), 22-28
- Kavita, G., Sleezer, C.M., Russ-Eft. D. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment, Second edition*. John Wiley and Sons, Inc. San Francisco. Morgan
- Lotan, G., Ells, C., (2012). Adults with intellectual and developmental disabilities and participation in decision making: ethical considerations for professional client practice. *J Intellect Dev Disabil.*, 48, 112-25.
- McDaniels, B., Fleming, A. (2016). Sexuality Education and Intellectual Disability: Time to Address the Challenge. *Sexuality & Disability*, 34(2), 215-225.
- Neely-Barnes, S., Marcenko, M., Weber, L. (2008). Does choice influence quality of life for people with mild intellectual disabilities? *J Intellect Dev Disabil.* 46, 12-26.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In: Wolfensberger, W. (Ed.), *Normalization: the principle of normalization*. National Institute on Mental Retardation (pp. 176-200). Toronto: National Institute on Mental Retardation.

- Wanzare, Z., Ward, K. L. (2000). Rethinking staff development in Kenya: agenda for the twenty-first century. *The International Journal of Educational Management*. 14 (6), 265-267
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (σ.15–34). Baltimore: Brookes.
- Αγγελίδης, Χ.Ι. (2014). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εργαζομένων του Ε.Κ.Ε.Κ. «Μαργαρίτα»*. Διπλωματική εργασία ΕΑΠ. Ανάκτηση στις 18-2-2019 από το <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/27442>
- Δερμιτζάκης, Θ. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης για την επιμόρφωσή τους*. Διπλωματική εργασία ΕΑΠ. Ανάκτηση στις 20-2 από το <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35534>
- Καψάλης Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση ενηλίκων (2ος τόμος), Διδακτική ενηλίκων – Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*, σελ. 29-33.
- Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Παντισίδου, Ε., Ζαρίφης, Γ. (2010). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία – Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Ανάκτηση στις 20-2-2019 από το <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΙ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΑ (Δ.ΙΕΚ) ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Ζαφειρούλα Κοτσάκη, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education, Υπουργείο
Παιδείας και Θρησκευμάτων, zkotsaki@sch.gr

Christina Balampougiki, B.Sc Psychology Specialization Behavioural,
Neuroscience, Special Education Technician for the English Montreal School Board,
CBalampougiki@emsb.qc.ca

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο προσδιορισμός του βαθμού ικανοποίησης των καταρτιζομένων για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ). Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την χρήση της εφαρμογής Excel της Microsoft Office και του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τη συμπλήρωση κατάλληλα προσαρμοσμένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με χρήση των google forms. Ο Πληθυσμός της έρευνας απαρτιζόταν από 154 σπουδαστές/στρίες του εξαμήνου 2018Α του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι καταρτιζόμενοι/ες δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι/ες από τη δομή και τη λειτουργία της κατάρτισης, από το κλίμα στην τάξη, από την ποιότητα του διδακτικού έργου όπως την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και τις δράσεις που υλοποιούνται. Η ικανοποίησή τους σχετικά με την υποστήριξη της κατάρτισης σε εκπαιδευτικά υλικά-μέσα και από τις υποδομές του Δ.ΙΕΚ ήταν σε χαμηλό επίπεδο, σε μέτριο βαθμό καταγράφηκε ικανοποίηση από την ενημέρωσή τους και την οργάνωση της κατάρτισης από τη διοίκηση του Δ.ΙΕΚ, ενώ σε υψηλό βαθμό καταγράφηκε ικανοποίηση από τη διαθεσιμότητα και την εξυπηρέτησή των σπουδαστών/στριών από τη γραμματεία.

Λέξεις κλειδιά: Βαθμός Ικανοποίησης, καταρτιζόμενοι/ες, Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Εισαγωγή - Βιβλιογραφική επισκόπηση

Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) λειτουργούν σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 5954/23-6-2014 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1807/Β'/2-7-2014) «Κανονισμός Λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)» και παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης για να διευκολύνουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η φοίτηση διαρκεί πέντε (5) συνολικά εξάμηνα (τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης ειδικότητας (4X300=1.200 διδ. ώρες) και σε ένα

εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας διάρκειας 960 ωρών). Τα προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται και εποπτεύονται ως προς την εφαρμογή τους από τη ΓΤΕΕΚ&ΔΒΜ ενώ η πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών γίνεται από τον ΕΟΠΠΕΠ. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στα Δ.ΙΕΚ προσδιορίζεται από παράγοντες που αφορούν τα πρόγραμμα σπουδών, τους καταρτιζόμενους, τους εκπαιδευτές, τη διοίκηση και τους πόρους χρηματοδότησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι σημαντικός και πολυδιάστατος. Λειτουργεί ως ανδραγωγό και ως αναλυτής της μάθησης (Knowles, 1978), όχι ως την «αυθεντία» (Rogers, 1999) αλλά ως διευκολυντής της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Freire, 1996), ως σύμβουλος κι εμπνευστής (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Σύμφωνα με το Mezirow (2007), ο εκπαιδευτής εστιάζει στον κριτικό στοχασμό, στην ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης, της συνεργατικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για να πετύχει στο έργο του χρησιμοποιεί ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως εισήγηση, καταίγισμο ιδεών, εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, επίδειξη, προσομοίωση κ.ά. (Κόκκος, 2007). Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες, ως επί το πλείστον εμπειρικές και μικρής κλίμακας, που αναφέρονται στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζομένων σε σχέση με δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Σαρρή, 2010, Φωτακίδου, 2011), στο θεσμό των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) (Μπινιάρη, 1995), στην αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών (Σφακιανάκη, 2017), του εκπαιδευτικού υλικού, των εκπαιδευτών, των μεθόδων και των τεχνικών που εφαρμόζουν και των επαγγελματικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι σπουδαστές (Καραλής, 2017).

Σκοπό της μελέτης αυτής αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των σπουδαστών/τριών στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στα Δημόσια Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Οι παράγοντες αυτοί είναι: **α)** η «Δομή της κατάρτισης» (ωράριο, τήρηση κανονισμού κ.α.) **β)** η «Λειτουργία της κατάρτισης» (με επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό, καινοτόμες δράσεις, σύνδεση με την αγορά εργασίας κ.α.) **γ)** η δημιουργία του κατάλληλου «Μαθησιακού κλίματος» μεταξύ εκπαιδευτών και καταρτιζομένων (π.χ. συνεργασία, ενδιαφέρον, επικοινωνία, ενεργοποίηση κ.α.), **δ)** η «Ποιότητα του διδακτικού έργου» (η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, η υποστήριξη, η αλληλεπίδραση, η παρακίνηση κ.ά.) **ε)** η «Υλικοτεχνική υποδομή» των εκπαιδευτικών χώρων (π.χ. κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστηριακός εξοπλισμός κ.α.), **στ)** «Το έργο και η συνεργασία με τα μέλη της διοίκησης» (όπως οι δράσεις εξωστρέφειας του Δ.ΙΕΚ και η προβολή τους στην τοπική κοινωνία, οι συνεργασίες με φορείς, η διαθεσιμότητα και η συνδρομή της διεύθυνσης και της γραμματείας στο έργο των εκπαιδευτών κ.α.). Το ερώτημα που κλήθηκε να εξετάσει η παρούσα έρευνα ήταν «Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης των σπουδαστών/τριών του ΔΙΕΚ για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;»

Μέθοδος και Διαδικασία

Πληθυσμός: Εθελοντικά συμμετείχαν στη έρευνα 154 από τους 182 σπουδαστές και σπουδάστριες του εξαμήνου 2018Α στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής.

Όργανα Μέτρησης: Το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα, κατάλληλα δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη χρήση των google forms. Ο κύριος όγκος των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας εξασφαλίζοντας μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Για τη

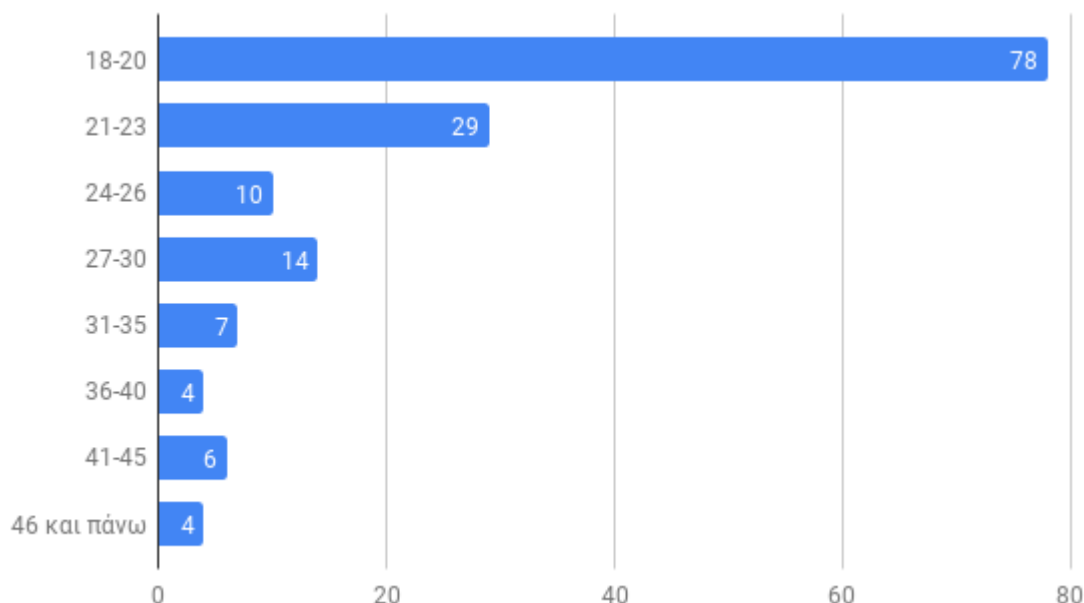
συλλογή των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ για την καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες απαντούσαν σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert από το «καθόλου» (=1) μέχρι το «Πάρα πολύ» (=7). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα κάθε παρερμηνείας. Σύμφωνα με αποτελέσματα πρότερων ερευνών και τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητάς του ερωτηματολογίου υπήρχαν αποδεκτοί δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων της ικανοποίησης και οι συσχετίσεις όλων των υποκλιμάκων των παραγόντων μεταξύ τους έδειξαν αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Διαδικασία Μέτρησης: Αρχικά, όλοι/ες οι καταρτιζόμενοι/ες του εξαμήνου 2018Α ενημερώθηκαν για τη διαδικασία, διαβεβαιώθηκαν για το ανώνυμο και το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά, μόνο στο πλαίσιο της έρευνας. Τονίστηκε η εθελοντική βάση της συμμετοχής τους και ότι το ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό. Η αποστολή του πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2017 και ήταν ενεργό έως το Μάιο του 2018.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων - Συζήτηση

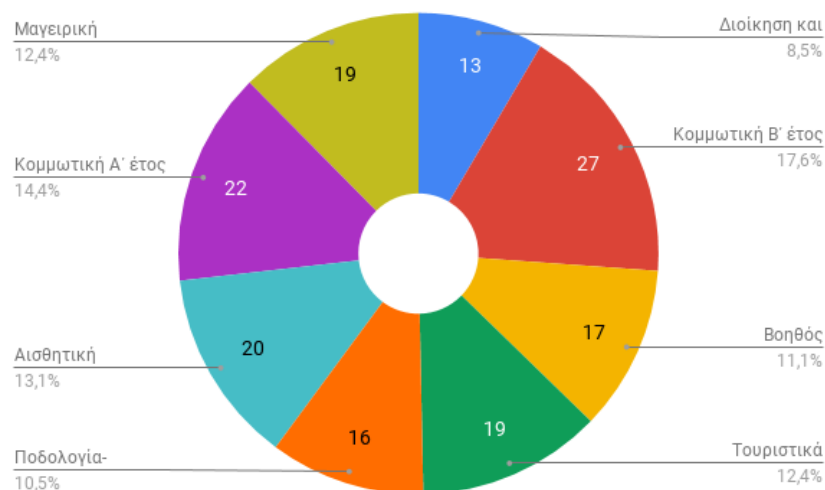
Εγκυρότητα - Αξιοπιστία: Σε προηγούμενη μελέτη ελέγχθηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Με βάση το τεστ του άλφα η εσωτερική συνοχή των παραγόντων της ικανοποίησης ήταν σε αποδεκτά επίπεδα ($\alpha > .60$) και διαπιστώθηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση όλων των υποκλιμάκων των παραγόντων μεταξύ τους.

Ανάλυση: Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου SPSS και του Excel της Microsoft Office. Η επεξεργασία των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών προσδιόρισε ότι στην έρευνα συμμετείχαν σε ποσοστό 31,8% άνδρες καταρτιζόμενοι και 68,2% γυναίκες καταρτιζόμενες. Σε σχέση με τις ηλικίες ανά κατηγορία συμμετείχαν σε ποσοστά 51,3% άτομα από 18-20 ετών, 19,1% άτομα από 21-23 ετών, 6,6% άτομα από 24-26 ετών, 9,2% άτομα από 27-30 ετών, 4,6% άτομα από 31-35 ετών, 2,6% άτομα από 36-40 ετών, 3,9% άτομα από 41-45 ετών και 2,6% άτομα από ηλικία 46 και πάνω ετών (Σχήμα 1).



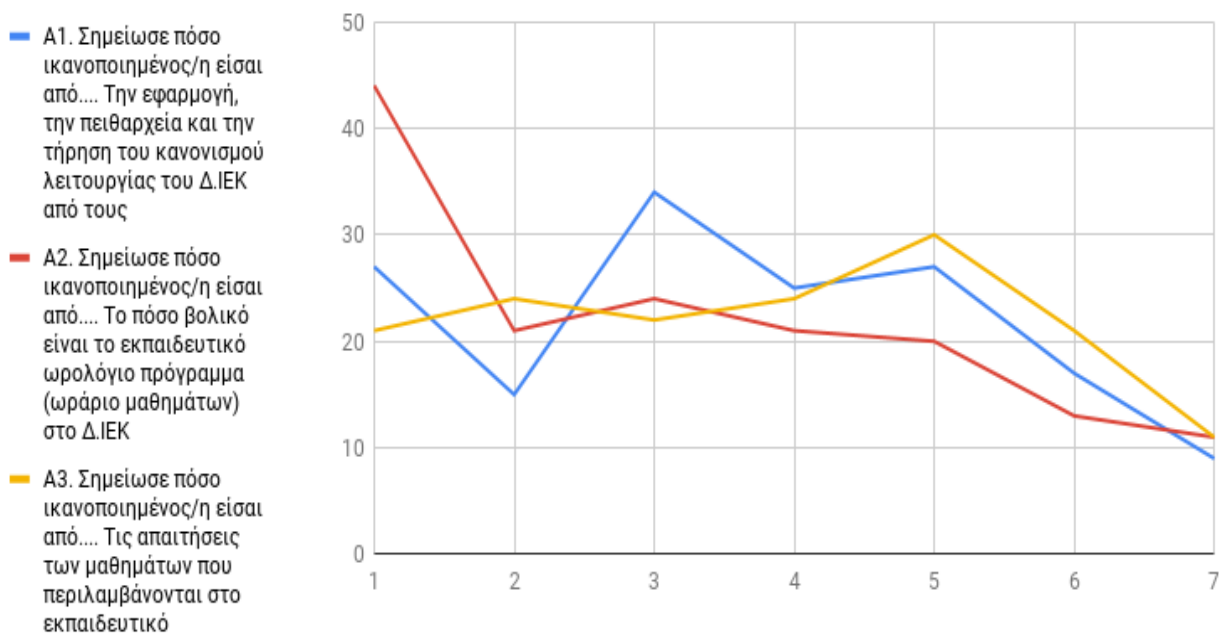
Σχήμα 1. Κατανομή ανά ηλικία

Σχετικά με την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία φοιτούσαν οι σπουδαστές/στρίες το εξάμηνο 2018Α ποσοστό 11,1% ήταν στην ειδικότητα Βοηθός Φαρμακείου, 8,5% Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας, 12,4% Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων Επιχειρήσεων Φιλοξενίας, 10,5% Τεχνικός Αισθητικής Ποδολογίας - Καλλωπισμού Νυχιών και Ονυχοπλαστικής, 13,1% Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, 14,4% Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης Α΄ εξάμηνο, 17,6% Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης Γ΄ εξάμηνο και 12,4% Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρας (Chef) (Σχήμα 2).

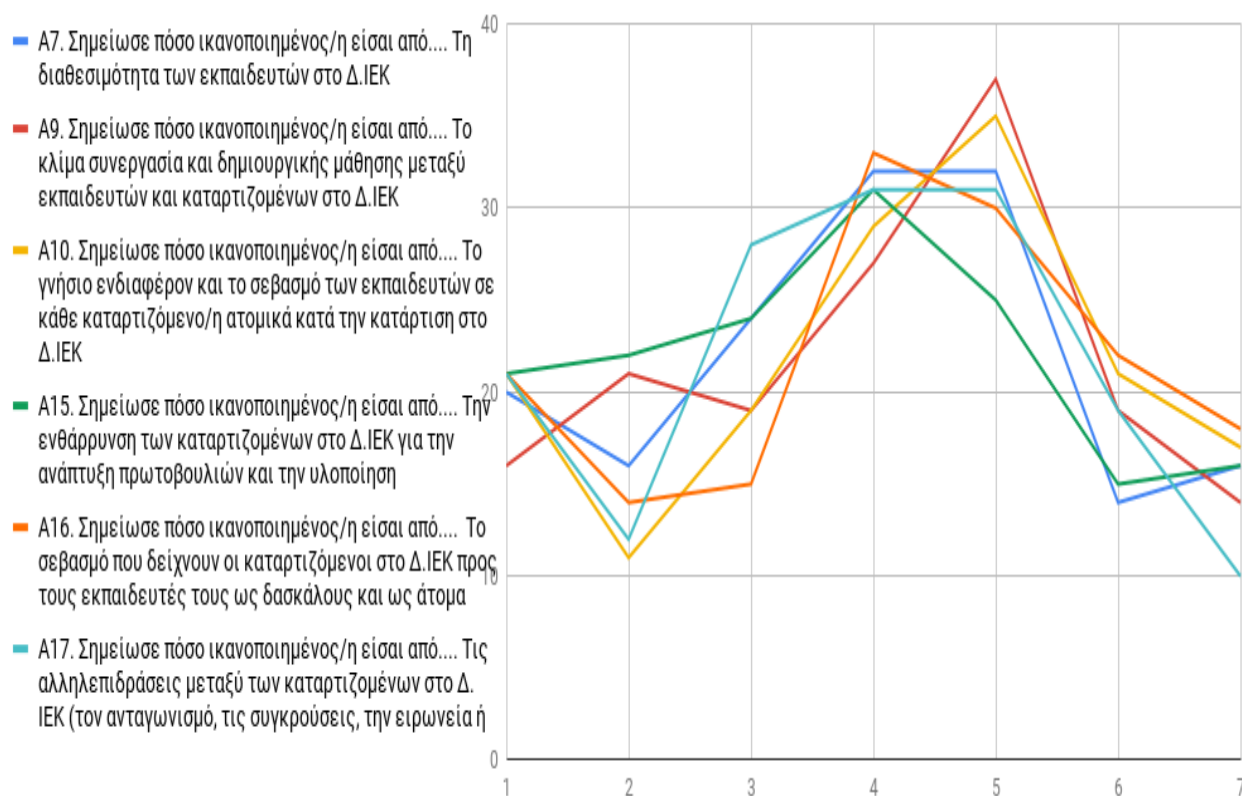


Σχήμα 2.Κατανομή ανά ειδικότητα στο ΔΙΕΚ

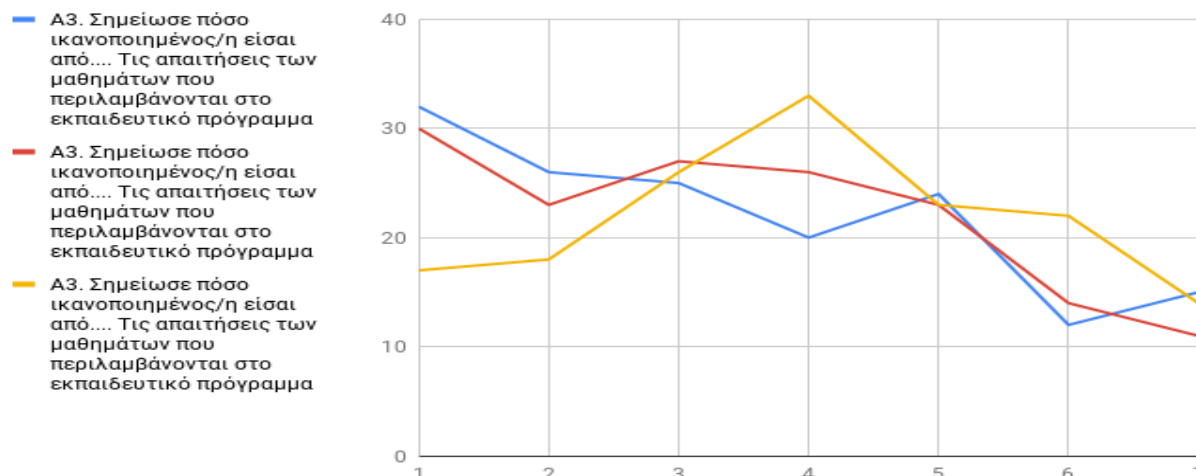
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σπουδαστές/στρίες δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι/ες από τη «Δομή της κατάρτισης» (Σχήμα 3) μέτρια ικανοποιημένοι/ες από το «Μαθησιακό Κλίμα στην τάξη» (Σχήμα 4) .και λίγο ικανοποιημένοι/ες από τη «Λειτουργία - Εφαρμογή της κατάρτισης» (Σχήμα 5)



Σχήμα 3. Ικανοποίηση από τη Δομή της Κατάρτισης

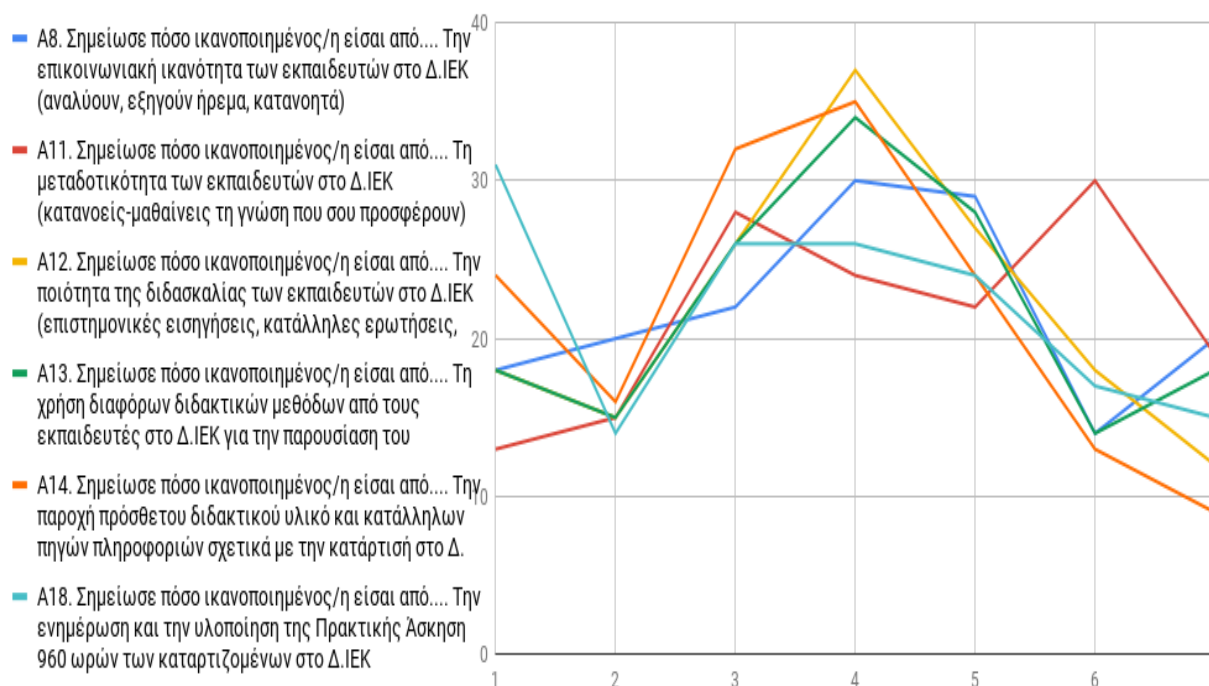


Σχήμα 4. Ικανοποίηση από το Μαθησιακό Κλίμα της Τάξης



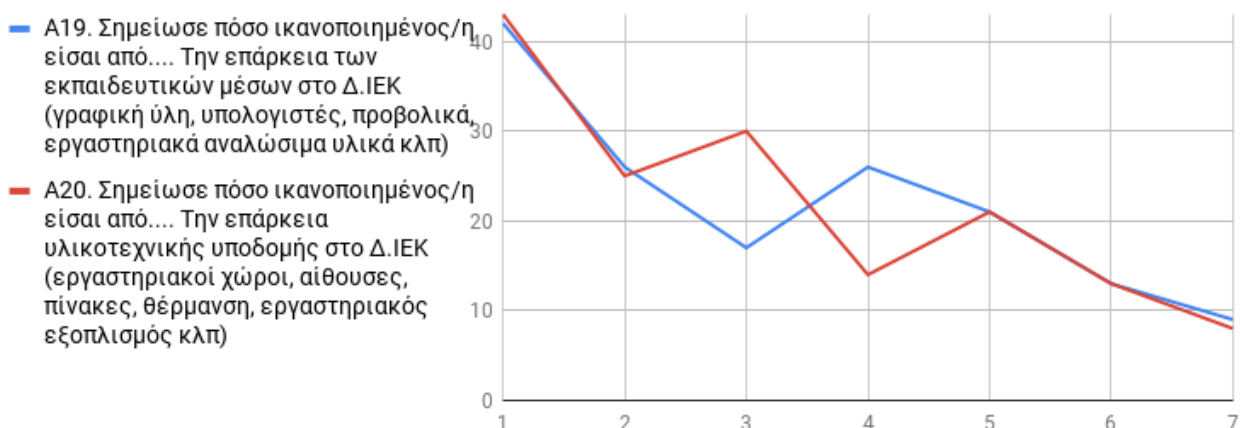
Σχήμα 5. Ικανοποίηση από τη Λειτουργία – Εφαρμογή της Κατάρτισης

Η ικανοποίησή των καταρτιζομένων από την «Ποιότητα του διδακτικού έργου», δηλαδή από την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, την υλοποίηση δράσεων, την ανάπτυξη συνεργασιών, την ανάληψη πρωτοβουλιών κ.ά. είναι κατανοημένη σε όλο το εύρος της κλίμακας του ερωτηματολογίου με το μέσο όρο των υποκλιμάκων να βρίσκετε γενικά σε μέτριο επίπεδο (Σχήμα 6).

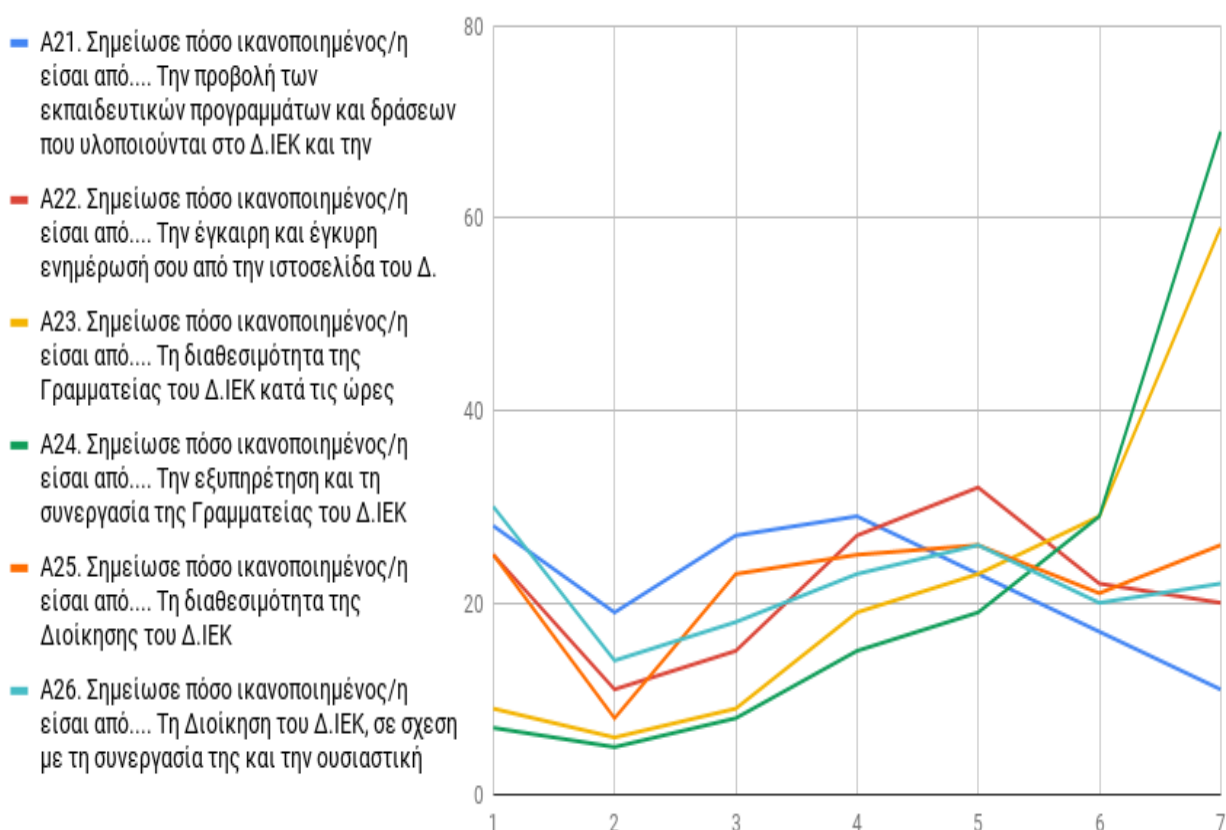


Σχήμα 6. Ικανοποίηση από την Ποιότητα της κατάρτισης

Η ικανοποίηση των καταρτιζομένων από την ύπαρξη εκπαιδευτικών υλικών, μέσων και από τις υποδομές του Δ.ΙΕΚ κυμάνθηκε σε χαμηλό επίπεδο (Σχήμα 7), σε μέτριο βαθμό ήταν η ικανοποίησή τους από τη διεύθυνση του Δ.ΙΕΚ σχετικά με την ενημέρωσή τους και από την οργάνωση της κατάρτισης, ενώ φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένοι/ες με τη διαθεσιμότητα και την εξυπηρέτησή τους από τη γραμματεία του Δ.ΙΕΚ (Σχήμα 8).



Σχήμα 7. Ικανοποίηση από την Υλικοτεχνική υποδομή



Σχήμα 8. Ικανοποίηση από το Έργο και τη Συνεργασία των μελών της Διοίκησης

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών/τριών στο Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής ήταν γενικά χαμηλός στις περισσότερες εξεταζόμενες παραμέτρους που διαμορφώνουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής θα συμβάλλουν στο να εντοπιστούν όλες εκείνοι οι παράμετροι του εκπαιδευτικού πλαισίου οι οποίες χρήζουν άμεσης βελτίωσης (όπως η υλικοτεχνική υποδομή) ώστε να συνεισφέρουν στην καλύτερη οργάνωση του θεσμού. Περιορισμός της μελέτης αποτελεί ότι ο πληθυσμός της προήλθε από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της περιφέρειας της Ελλάδας με πολλές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της ελληνικής

επικράτειας ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά της. Θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον μια συγκριτική μελέτη του βαθμού ικανοποίησης των καταρτιζομένων επόμενων ετών και να γίνει μια συνδυαστική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας, με συλλογή και ποιοτικών (qualitative) δεδομένων, με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων, ώστε να μπορούν εν μέρει να αιτιολογηθούν οι τάσεις που αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Freire. P. (1996). *Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy and Civil Courage*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Knowles, M. S. (1978b). *Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective*. *Community College Review*, 5(3), 9-20
- Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Rogers A., (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2017). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Καψάλης Α. & Παπασταμάτης Α., (2002), *Εκπαίδευση Ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2007β), *Εκπαιδευτικές τεχνικές*. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1ος. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- Μπινιάρη Α., (1995). *Εξέλιξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαιδευτικής-κατάρτισης αξιολόγηση της δομής και της λειτουργίας των ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σαρρή Χ., (2010). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης: η περίπτωση των δημόσιων ΙΕΚ στο νομό Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σφακιανάκη, Α. (2017). *Απόψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΙΕΚ σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Φωτακίδου Θ., (2011). *Κριτήρια επιλογής ειδικότητας των σπουδαστών των δημόσιων ΙΕΚ: ο ρόλος του φύλου σε αυτή την επιλογή και οι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υπουργική Απόφαση 5954/23-6-2014 (ΦΕΚ 1807/Β'2-7-2014) <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/idiotike-ekpaideuse-phrontisteria/ya-5954>

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ Δ.Ι.ΕΚ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Christina Balampougiki, B.Sc Psychology Specialization Behavioural
Neuroscience, Special Education Technician for the English Montreal School Board,
CBalampougiki@emsb.qc.ca

Ζαφειρούλα Κοτσάκη, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education, Υπουργείο
Παιδείας & Θρησκευμάτων, zkotsaki@sch.gr

Περίληψη

Η διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, των «κοινωνικών φύλων» και των στερεοτύπων είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών, γεωγραφικών και πολιτισμικών παραγόντων. Αν και τα στερεοτυπικά πρότυπα για «γυναίκες» και «ανδρικά» επαγγέλματα σήμερα έχουν εξαλειφθεί στις σύγχρονες κοινωνίες, εντούτοις έμφυλες διακρίσεις συναντώνται συχνά στον εργασιακό χώρο. Η συνειδητοποίηση των επιδράσεων που έχουν τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα και οι προσδοκίες, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανδρών και των γυναικών είναι το θέμα της βιωματικής δράσης που υλοποιήθηκε. Στην παρέμβαση συμμετείχαν οικειοθελώς 28 άνδρες και 34 γυναίκες καταρτιζόμενες/οι σε ειδικότητες του Τουριστικού τομέα του εξαμήνου 2018Α στο Δ.Ι.ΕΚ Κομοτηνής και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες ενεργητικής και βιωματικής μάθησης και μελέτη των απόψεών τους για τα έμφυλα στερεότυπα στην εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Έμφυλα στερεότυπα, Εργασία, Βιωματική Δράση.

Εισαγωγή

Ο όρος κοινωνικό φύλο (gender) εισήχθη το 1955 από το σεξολόγος John Money, θέτοντας τη διάκρισή του από το βιολογικό φύλο (sex). Αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών που παραπέμπουν ή διαχωρίζουν την αρρενωπότητα από τη θηλυκότητα, λαμβάνοντας υπόψη το βιολογικό φύλο (αρσενικό, θηλυκό ή ίντερσεξ), την κοινωνική δομή των φύλων (ρόλοι των φύλων) (Birke, 2001) ή την ταυτότητα φύλου (Haig, 2004) και μπορεί να χαρακτηρίζεται από ασάφεια και ρευστότητα (Bornstein, 1995). Ως στερεότυπο ορίζεται η προκατειλημμένη στάση δηλαδή ένα σύνολο πεποιθήσεων, ατόμου ή ομάδας που γενικεύεται σε ολόκληρο έθνος, φυλή ή θρησκεία και αποδίδουν χαρακτηριστικά σε κάποιο μέλος ομάδας που στην πραγματικότητα μπορεί και να μην έχει (Lum, 1992). Τα στερεότυπα είναι «διεισδυτικά» και προσωπικές «θεωρίες», πολύ συχνά είναι αρνητικά, όταν αφορούν σε άτομα ή ομάδες ξένα από την ομάδα που τα θεωρούν και αποτελούν εμπόδια για ακριβείς και αντικειμενικές αξιολογήσεις (Axelson, 1985). Διακρίσεις είναι η διαφορετική μεταχείριση των ανθρώπων που προκύπτει από προκαταλήψεις – στερεότυπα ή συμφέροντα. Οι έμφυλες διακρίσεις αφορούν συνήθως το «κοινωνικό φύλο» και

συναντώνται συχνά στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με έρευνες, σήμερα αν και έχουν εξαλειφθεί τα στερεοτυπικά πρότυπα για «γυναικεία» και «ανδρικά» επαγγέλματα, σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζονται ενθαρρύνοντας το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων στην αγορά εργασίας (Focus Bari, 2015). Είναι ιδιαίτερης σημασίας λοιπόν, η ευαισθητοποίηση και η συνειδητοποίηση των επιδράσεων που έχουν τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα και οι προσδοκίες, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανδρών και των γυναικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από βιωματικές δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η Βιωματική Μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης πέρα από την απομνημόνευση και τη μετωπική διδασκαλία (Τριλίβα& Αναγνωστοπούλου, 2008). Αξιοποιεί τα βιώματα των καταρτιζομένων ή δημιουργεί νέα, ενθαρρύνει το σπουδαστή/στρια να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό, τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του και προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης. Επίσης προωθεί την αυτογνωσία (Δεδούλη, 2002:2003), κινητοποιεί το σπουδαστή/στρια διανοητικά και συναισθηματικά αφού η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών και τον βοηθά να αντιληφτεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, ώστε να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993). Στη βιωματική μάθηση το κέντρο της διδασκαλίας δεν είναι ο δάσκαλος, αλλά ο σπουδαστής/στρια (Βασάλα, 2013) ο οποίος εντάσσεται σε ομάδα και δημιουργεί μέσα σ’ αυτήν (Ματσαγγούρας, 2002:2008). Η διδασκαλία είναι «πολυτροπική», καθώς χρησιμοποιούνται πολλοί τρόποι διδακτικής, όπως είναι η εικόνα, ο ήχος, το σχέδιο, το σχήμα, το χρώμα, η κίνηση, η τεχνολογία αλλά και η εμπειρία των καταρτιζομένων (Κουκουνάρα-Λιάγκη, 2011). Η αξιολόγηση γίνεται σε κάθε φάση της διδασκαλίας, διαμορφωτική αξιολόγηση (Σταύρου & Νεοφύτου, 2012) και τα διδακτικά σενάρια περιλαμβάνουν μελέτη πεδίου, βιωματικά εργαστήρια και τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως καταιγισμό ιδεών, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, βιβλιογραφική έρευνα και σχέδια εργασίας-project (Ματσαγγούρας, 2012). Η βιωματική διδακτική μέθοδος χωρίζεται σε τέσσερα βασικά στάδια, α) το Βιώνοντας, δηλαδή αναβίωση εμπειριών, β) το Νοηματοδοτώντας, δηλαδή σύνδεση της εμπειρίας με την έννοια που μελετούν, γ) το Αναλύοντας δηλαδή σε βάθος μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση της έννοιας και δ) το Εφαρμόζοντας δηλαδή αναστοχασμό, αξιολόγηση, επαναπροσδιορισμό, σύνδεση της αποκτηθείσας γνώσης, εφαρμογή και ανάλυση πρωτοβουλιών και δράσεων στο περιβάλλον που ζουν.

Η παρέμβαση αυτή ανταποκρίνεται στην ανάγκη να κατανοηθεί από τους/τις καταρτιζόμενους/ες το πρόβλημα ότι οι γυναίκες μέσα στη σύγχρονη κοινωνία έχουν διαφορετική επαγγελματική εξέλιξη σε σχέση με τους άνδρες, αμείβονται με διαφορετικούς όρους, αναλαμβάνουν κυρίως αυτές τη μέριμνα των παιδιών και δαπανούν αυτές κυρίως τον ελεύθερο χρόνο τους σε οικιακές εργασίες. Οι διαπιστώσεις αυτές θα οδηγήσουν σε προβληματισμό και εναλλακτικές προτάσεις για την απαλλαγή από στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις έμφυλων ρόλων που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εξέλιξη των γυναικών, με απώτερο σκοπό την άρση των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων. Επίσης, η παρέμβαση συνδέεται άμεσα με το ρόλο που διαδραματίζει η παιδεία της χώρας, στη διαμόρφωση αρχών και αξιών, στην προσφορά γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε να διαμορφώσει προσωπικότητες ολοκληρωμένες πολιτών, ικανών και χρήσιμων στην κοινωνία. Εναρμονισμένη επίσης η δράση αυτή με το σκοπό του Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) σύμφωνα με την υπ’ αριθμ. 5954/23-6-2014 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1807/Β’/2-7-2014) που είναι η παροχή υπηρεσιών

αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και απευθύνεται εξίσου σε γυναίκες και άνδρες, υποστηρίζει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του καθενός και την παροχή ίσων ευκαιριών σταδιοδρομίας.

Σκοπός και Στόχοι της δραστηριότητας

Γενικός σκοπός της παρέμβασης είναι η συνειδητοποίηση των επιδράσεων που έχουν τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα και οι προσδοκίες, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανδρών και των γυναικών μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής και βιοματικής μάθησης με θέμα «Έμφυλα Στερεότυπα στην Εργασία για Επαγγέλματα του Τουριστικού Τομέα». Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος που τέθηκαν ορίζονται στο να είναι σε θέση οι καταρτιζόμενοι/ες: α) να διαχωρίζουν τις έννοιες του «βιολογικού» και του «κοινωνικού» φύλου, β) να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία αναπαράγει έμφυλα στερεότυπα, γ) να κρίνουν κατά πόσο τα έμφυλα στερεότυπα περιορίζουν τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες στις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες σταδιοδρομίας και δ) να υποστηρίζουν με επιχειρήματα και ενέργειες την ισότιμη επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη ανεξάρτητα με το φύλο τους.

Μέθοδος και Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης είναι συνολικά τέσσερις (4) διδακτικές ώρες. Εισαγωγικά παρουσιάζεται μέσα από άρθρα, ειδήσεις, video και εικόνες το θέμα των έμφυλων διακρίσεων στην εργασία. Σκοπός της ενέργειας αυτής είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των καταρτιζομένων πάνω στο θέμα, ώστε να παρακινηθούν για τη διερεύνηση του μέσα από βιοματικές δραστηριότητες. Οι διδακτικές τεχνικές υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης περιλαμβάνουν θεωρητικές και βιοματικές δραστηριότητες όπως: α) καταιγισμό ιδεών και ελεύθερο συνειρμό, β) εννοιολογικός χάρτης, γ) συζητήσεις, καταθέσεις εμπειριών και ανταλλαγές απόψεων, δ) βιοματικές ασκήσεις και εικαστικές κατασκευές ε) χρήση νέων τεχνολογιών, στ) φύλλα εργασίας και ζ) εισηγήσεις – εκθέσεις, παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων του προγράμματος παρέμβασης. Οι καταρτιζόμενοι/ες εργάζονται σε μικρές ομάδες των 4-5 ατόμων, ο εκπαιδευτής/τρια λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τους σπουδαστές/στριες και ως καθοδηγητής τους. Η μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης είναι κυρίως ομαδο-συνεργατική με συλλογική δράση των ομάδων των καταρτιζομένων και περιλαμβάνει ανακαλυπτική μάθηση σε συνδυασμό με την ενεργή, βιοματική για την κατανόηση των παρακάτω επιμέρους ενοτήτων του θέματος:: α) εννοιολογικός προσδιορισμός του «βιολογικού» φύλου, β) εννοιολογικός προσδιορισμός του «κοινωνικού» φύλου, γ) κριτικός διαχωρισμός των εννοιών του «βιολογικού» και του «κοινωνικού» φύλου, δ) η κοινωνικά στερεότυπη διάκριση μεταξύ «γυναικείων» και «ανδρικών» επαγγελμάτων, ε) οι προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εργαζομένων ανεξάρτητα με το φύλο, στ) η διαμόρφωση στάσεων επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης ανεξάρτητα με το φύλο των εργαζομένων και ζ) η διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης από τους/τις καταρτιζομένους/εξέμφυλων «κοινωνικών» στερεότυπων. Τα γνωστικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τους οδηγούς σπουδών και με το ρόλο που διαδραματίζει η παιδεία στη χώρα μας.

Η χρονική εξέλιξη του Προγράμματος παρέμβασης παρουσιάζεται με την ακόλουθη κατανομή δράσεων:

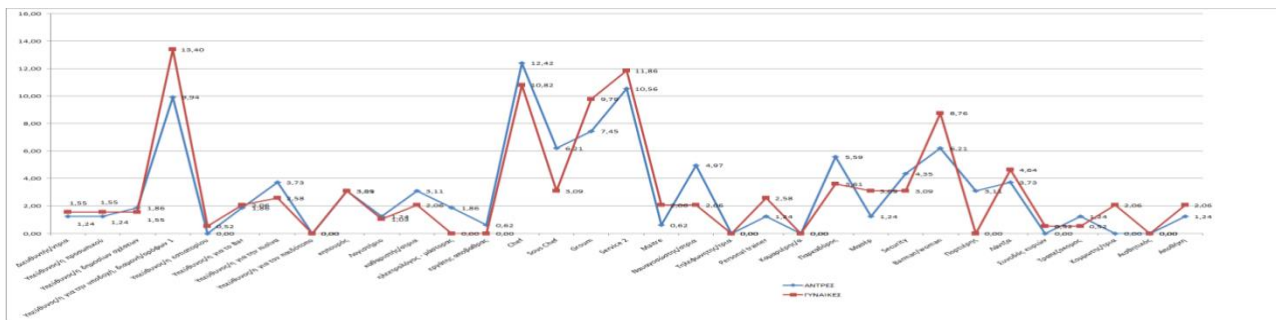
1. Σχηματίζεται εννοιολογικός χάρτης και προσδιορίζονται οι έννοιες «άνδρας» και «γυναίκα» με τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά (μεθοδολογία: καταιγισμός ιδεών)
2. Σχηματίζεται ένας εννοιολογικός χάρτης και προσδιορίζονται οι έννοιες «άνδρας» και «γυναίκα» με τα κοινωνικά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά τους (μεθοδολογία: καταιγισμός ιδεών)
3. Γίνεται κριτικός διαχωρισμός των εννοιών του «βιολογικού» και του «κοινωνικού» φύλου με ερωτήσεις κατανόησης και συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας σε ομάδες
4. Με αφορμή την είδηση ότι «στην Ινδία συνηθίζεται οι γυναίκες να πληρώνονται 40-60% λιγότερο από τους άνδρες για την ίδια εργασία», εκφράζονται οι απόψεις και περιγράφονται παραδείγματα και βιώματα των καταρτιζομένων σε σχέση με σχετικές με το θέμα και σχετικές ερωτήσεις που τους τίθενται (μεθοδολογικά με ερωταποκρίσεις και συζήτηση).
5. Με αφορμή την προβολή εικόνων εργαζομένων στον τομέα του Τουρισμού μελετούνται οι προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης ενός άνδρα και μίας γυναίκας σε τουριστική επιχείρηση (μεθοδολογικά με μελέτη περίπτωσης, εικαστική κατασκευή, ερωτήσεις – απαντήσεις, και συζήτηση)
6. Μελετούνται οι προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης μίας γυναίκας εγκυμονούσας (μεθοδολογικά με μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις – απαντήσεις, στατιστική επεξεργασία τους και συζήτηση)
7. Διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης από τους/τις καταρτιζομένους/εξέμφυλων «κοινωνικών» στερεότυπων» με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου (μεθοδολογικά με ερωτήσεις – απαντήσεις, στατιστική επεξεργασία τους και συζήτηση)

Το παρόν προγράμματος παρέμβασης υλοποιήθηκε το εξάμηνο 2018Α με τη συμμετοχή οικειοθελώς καταρτιζομένων (28 άνδρες και 34 γυναίκες) από τις ειδικότητες – τμήματα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης – Αρχιμάγειρας (CHEF) - Τμήματα Β1 και Β2, Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον τομέα του Τουρισμού - Τμήμα Β1, και Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας - Τμήμα Δ1 του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής.

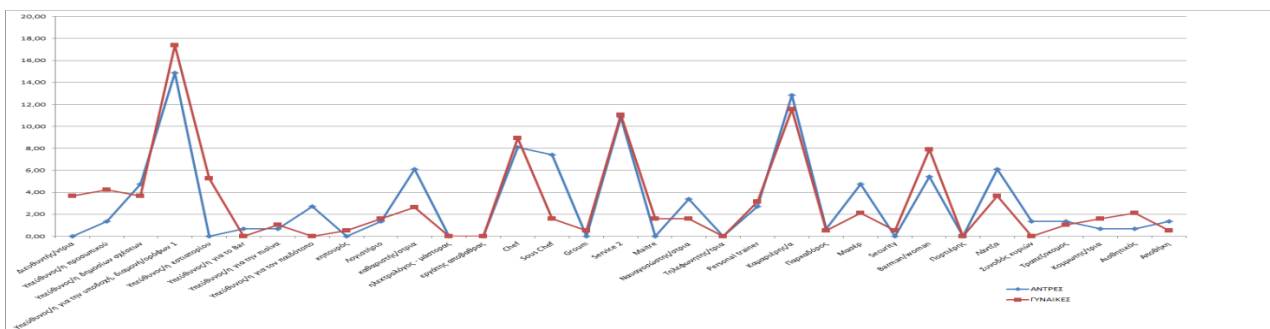
Ανάλυση Αποτελεσμάτων- Συζήτηση

Η Δραστηριότητα παρέμβασης με τίτλο «Έμφυλα Στερεότυπα στην Εργασία για Επαγγέλματα του Τουριστικού Τομέα» που υλοποιήθηκε αρχικά έδωσε τη δυνατότητα στους/τις καταρτιζομένους/ες να προσδιορίσουν τις έννοιες του «βιολογικού» φύλου και του «κοινωνικού» φύλου, να ορίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να είναι σε θέση να τις διαχωρίζουν και να δώσουν τον ορισμό του καθενός. Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες συντελούν στη δημιουργία των έμφυλων κοινωνικών στερεότυπων κατανοήθηκε ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας, της σχολικής εκπαίδευσης, της θρησκείας, της παράδοσης, της πολιτισμικής κληρονομιάς, του αστικού ή ημιαστικού κοινωνικού περιβάλλοντος, της γεωγραφικής θέσης, της οικονομικής ευρωστίας, της διαφήμισης, της τεχνολογίας και του διαδικτύου στον ενστερνισμό στερεότυπων αυτών. Συζητήθηκαν παραδείγματα και αναλύθηκαν σχετικά βιώματα των καταρτιζομένων.

Στα τουριστικά επαγγέλματα οι καταρτιζόμενοι/ες σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, φάνηκε να εμπιστεύονται στον ίδιο σχεδόν βαθμό έναν άνδρα (Σχήμα 1) ή μία γυναίκα (Σχήμα 2) σε καθεμία από τις θέσεις μίας ξενοδοχειακής επιχείρησης.



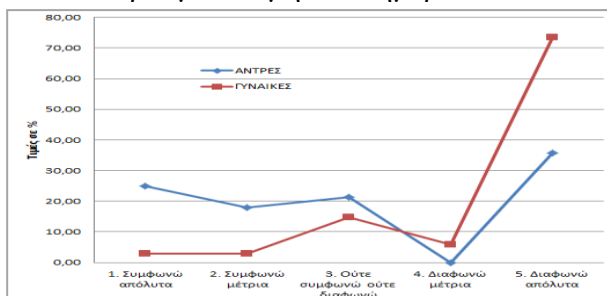
Σχήμα 1. Θέσεις της 5αστερης ξενοδοχειακής επιχείρησης που θα μπορούσε να ανταποκριθεί ο άνδρας



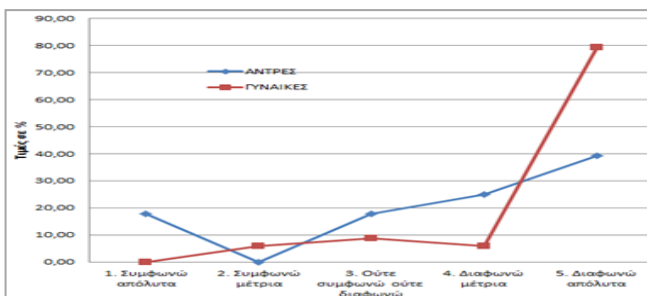
Σχήμα 2. Θέσεις της 5αστερης ξενοδοχειακής επιχείρησης που θα μπορούσε να ανταποκριθεί η γυναίκα

Στη μελέτη περίπτωσης της εγκυμοσύνης της «Ζωής» και το εργασιακό της μέλλον, φάνηκε να συμφωνούν λίγο πολύ όλοι και όλες στον ίδιο βαθμό για τις ενέργειες που πιθανόν θα κάνουν η «Ζωή», ο σύζυγός της και ο εργοδότης της κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εργαζόμενες, την άνιση μεταχείριση της γυναικείας εργασίας στην κοινωνία και συνακόλουθα την ανάγκη δραστηριοποίησης για την αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών.

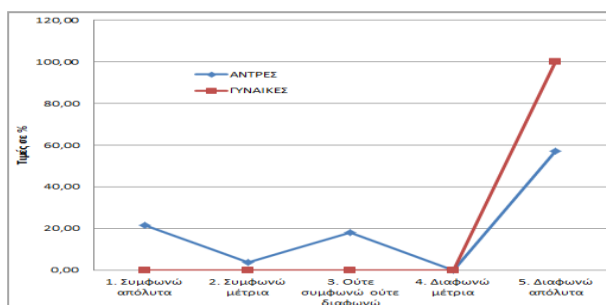
Τέλος διερευνήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου κατά πόσο οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι/ες εκούσια ή ακούσια σκέφτονται και ενεργούν επηρεαζόμενοι/ες από έμφυλα στερεότυπα. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στις 12 ερωτήσεις (Σχήματα 3-14) με τη χρήση του Excel της Microsoft Office, φάνηκε ότι οι άνδρες επηρεάζονται και δρουν σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση τα έμφυλα στερεότυπα που καθορίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο ριζοσπαστικές και αποφασισμένες να αποδεσμευτούν από αυτά ίσως γιατί τα βιώνουν σε κάποιο βαθμό ακόμη και σήμερα.



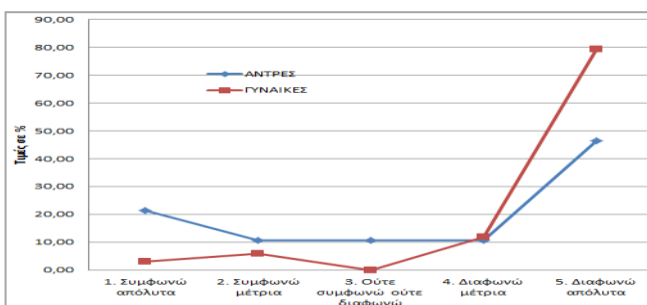
Σχήμα 3. Τα κορίτσια πρέπει να επιστρέφουν νωρίς στο σπίτι.



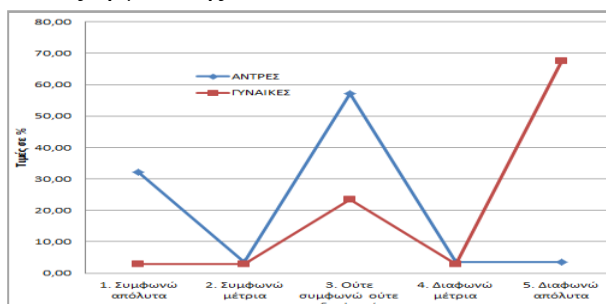
Σχήμα 4. Οι άνδρες δεν κλαίνε.



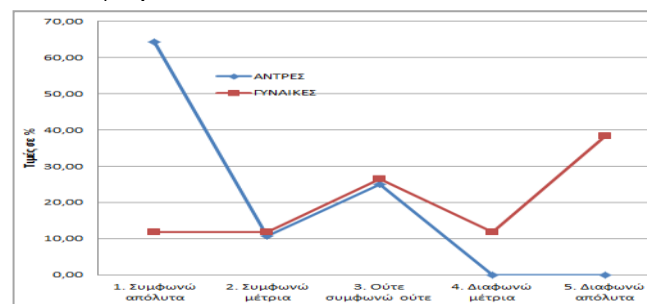
Σχήμα 5. Μία γυναίκα δεν μπορεί να είναι καλός εργοδότης.



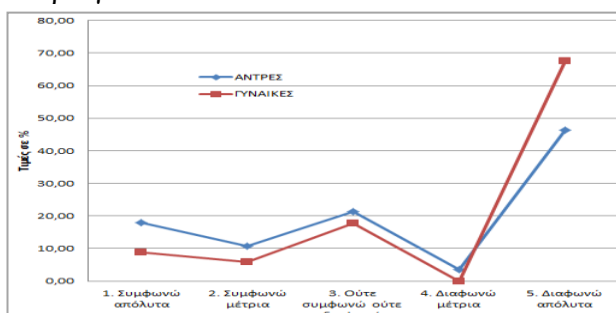
Σχήμα 6. Μόνο οι άνδρες μπορούν να παίξουν ποδόσφαιρο.



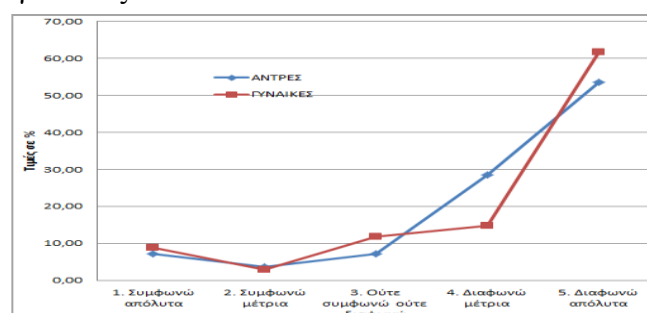
Σχήμα 7. Είναι καλύτερο να είσαι άνδρας παρά γυναίκα.



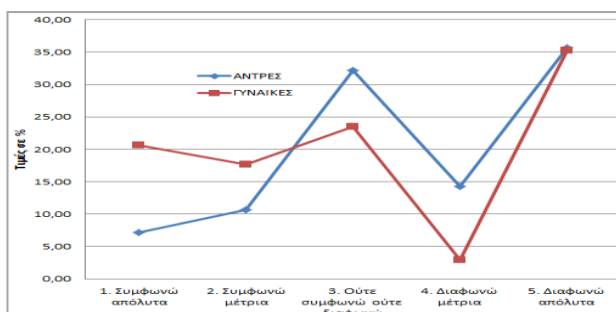
Σχήμα 8. Οι άνδρες είναι πιο δυνατοί από τις γυναίκες.



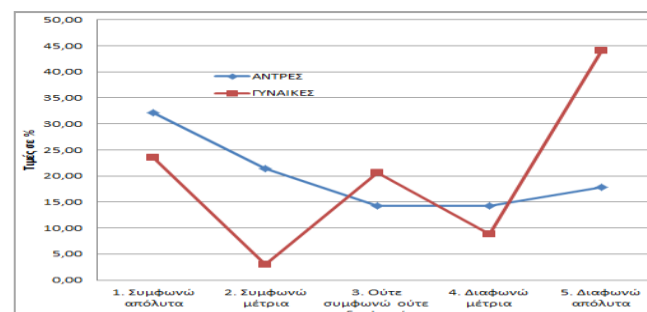
Σχήμα 9. Το κάπνισμα φαίνεται πιο ωραίο σε ένα νεαρό αγόρι παρά σε ένα νεαρό κορίτσι.



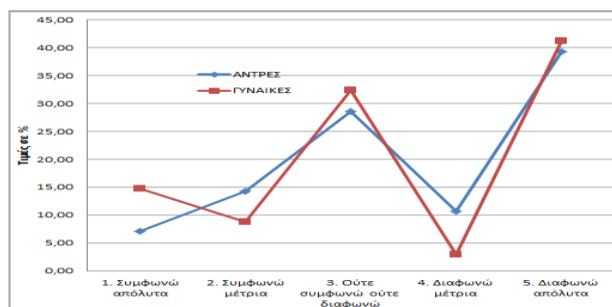
Σχήμα 10. Ένα κορίτσι δεν μπορεί να κάνει ποτέ την πρώτη κίνηση για να προσεγγίσει ένα αγόρι.



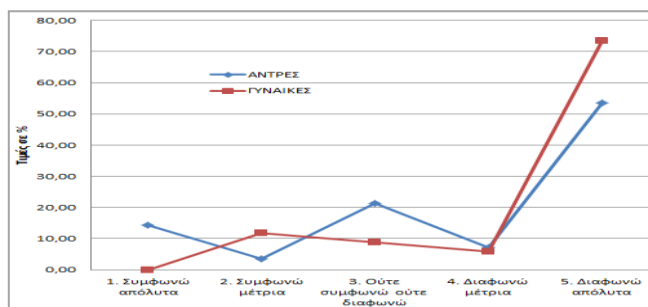
Σχήμα 11. Οι γυναίκες είναι πιο έξυπνες από τους άνδρες.



Σχήμα 12. Οι γυναίκες κερδίζουν ότι θέλουν επειδή είναι πονηρές



Σχήμα 13. Οι άνδρες είναι πιο τεμπέληδες από τις γυναίκες.



Σχήμα 14. Οι γυναίκες πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στην οικογένεια και όχι στην εκπαίδευση και την εργασία τους

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η υλοποίηση αυτής της δράσης παρέμβασης ευαισθητοποιεί και βοηθά στη συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των επιδράσεων που έχουν τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα και οι προσδοκίες, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανδρών και των γυναικών. Αδύνατο σημείο του προγράμματος παρέμβασης αποτελεί το γεγονός ότι εφαρμόστηκε σε μικρό σχετικά εύρος συμμετεχόντων. Οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται αφορούν στη δυνατότητα παρουσίασης αυτή της έμφυλης δραστηριότητας σε όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες του Δ.ΙΕΚ με αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων και συζήτηση επί των αποτελεσμάτων ώστε η διάχυση τους να έχει θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση αρχών, αξιών και στάσεων απαλλαγμένων από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

About Surveys: Focus Bari Web ID survey, 2nd Wave 2015

Axelson, D. (1985). Women as victims of medical experimentation. *Scholarly Journal of Black Women* 2(2), 10–13.

Birke, L (2001). "Chapter 24, In Pursuit of Difference." *The Gender and Science Reader*. New York: Routledge, 309-22. Print.

Bornstein, K. (1995). *Gender Outlaw – On Men, Women and the rest of us*, Vintage, ISBN 0679757015 pp. 51–52

Haig, D. (2004). *The Inexorable Rise of Gender and the Decline of Sex: Social Change in Academic Titles, 1945–2001*. *Archives of Sexual Behavior* 33 (2): 87–96. doi:10.1023/B:ASEB.0000014323.56281.0d. PMID 15146141.

Lum, D. (1992). *Social work practice and people of color: A process-stage approaches* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole

Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen, D. Walker, (Eds). *Using experience for learning*.

Βασάλα, Π., (2013), Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, σ. 358.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιοματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 6, 145 – 159.

- Δεδούλη. Μ.(2003), «Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 5
- Κουκουνάρα-Λιάγκη, Μ., (2011) Εκπαιδευτικοί εν δράσει, Νέα πολυτροπική διδακτική, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 47-62
- Ματσαγγούρας Η (2012) «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)– Πιλοτική Εφαρμογή , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295379 Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας Η. (2008).Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002), Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002), Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Σταύρου, Χρ., Νεοφύτου, Λ., (2012) Η αξιολόγηση του μαθητή Διδακτικοί στόχοι και αξιολόγηση Αρχική, τελική και διαμορφωτική αξιολόγηση, Πάφος, σ. 16-19
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Υπουργική Απόφαση 5954/23-6-2014 (ΦΕΚ 1807/Β’/2-7-2014) <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/idiotike-ekpaideuse-phrontisteria/ya-5954>

Η ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΓΕΓΟΝΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΣΤΟΝ FREIRE ΚΑΙ ΣΤΟΝ DOSTOYEVSKY: ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Κωνσταντίνος Δ. Μαντζανάρης

Περίληψη

Στην ανά χείρας μελέτης επιχειρούμε να εξετάσουμε την έννοια της αβεβαιότητας ως όρο υπαρξιακής ελευθερίας στο έργο ενός λογοτέχνη και ενός στοχαστή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα προσεγγίζουμε τον Freire και τον Dostoyevsky υπό τους όρους της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας ανιχνεύοντας τόσο τις συνθήκες του βίου τους όσο και την προσήλωσή τους στον αγώνα για την ανατροπή των βεβαιοτήτων, που περιορίζουν τη δράση και τον τρόπο αντίληψης του ανθρώπου. Τόσο ο Freire όσο και ο Dostoyevsky επιχειρούν να προσδώσουν μια επαναστατική εναντίωση ως προς τις επιβολές είτε της εξουσίας είτε του ιδεατού εαυτού μας. Κρίσιμο αίτημα, ως προς τις ανωτέρω περιοριστικές καθυποτάξεις, αποτελεί η ανάγκη για το βίωμα της ελευθερίας απέναντι σε κάθε λογής καταπίεση, η οποία αποστεώνει την κριτική εγρήγορση του ανθρώπου.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

“Η πύλη της άμμου είναι η πόρτα
που βγάζει στο αβέβαιο, στο δύσκολο, το τίποτα.”.

(Λουδοβίκος των Ανωγείων, 2002:121).

Η αναφορά σε δύο μη συμβατούς, κατά το περιεχόμενο των έργων τους, συγγραφείς αποτελεί μια, ενδεχομένως, παράδοξη προσέγγιση, στον βαθμό που η κοινή πορεία τους είναι ανύπαρκτη. Από την άλλη, ούτε ο Freire αναφέρεται ποτέ στον Dostoyevsky ούτε και ο Dostoyevsky έχει καμία σχέση με την εκπαιδευτική διεργασία, όπως την εννοούσε ο Freire. Πώς δύναται, λοιπόν, κάποιος να αντιληφθεί τη σχέση μεταξύ των δύο συγγραφέων, αφού και οι εποχές, κατά τις οποίες διαβιούν οι δύο συγγραφείς είναι διαφορετικές, και οι προκλήσεις (της πολιτικής και του βίου τους) που αντιμετωπίζουν διαμορφώνουν διαφορετικές στάσεις ζωής; Με ποια κριτήρια δύναται να υπαχθούν αμφότεροι στις παιδαγωγικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων διαμορφώνοντας ένα γόνιμο πεδίο σκέψης;

Έχοντας κατά νου τις ανωτέρω διερωτήσεις θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις εξ αμφοτέρου επιδράσεις τόσο στο πεδίο της κατανόησης της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως μια κριτική ανάγνωση του εαυτού, όσο και την έννοια της ελευθερίας με άξονα την υπαρξιακή αβεβαιότητα, η οποία αποτελεί και οιονεί προϋπόθεσή της. Θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε, δηλαδή, τη σχέση της ελευθερίας με την εκπαίδευση υπό τους όρους της αβεβαιότητας υιοθετώντας ως προκείμενες τις

σκεπτές διοδεύσεις των δύο συγγραφέων. Η ανωτέρω προσέγγιση υπάγεται στον τρόπο με τον οποίο τίθενται οι συναντήσεις της λογοτεχνίας με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Nussbaum, 2006).

Και αυτό το εγχείρημα δεν συνιστά μια καινοφανή συγγραφική αποτύπωση, αφού και οι δύο συγγραφείς αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών σε επιμέρους επιστημονικά πεδία (κοινωνιολογίας, θεολογίας, πολιτικής, λογοτεχνίας, φιλοσοφίας, ψυχολογίας αλλά άλλων πεδίων), αλλά προτείνει ανοικτές *διεμβολίσεις* κατά την αναστοχαστική ανάγνωση του βίου και του έργου τους. Ειδικότερα, η ανά χείρας πρόταση επιχειρεί να θέσει υπό συζήτηση ένα ζήτημα (της αβεβαιότητας ως πρόταση ελευθερίας), το οποίο αποτελεί μια πρόσκληση με την έννοια του ότι δοκιμάζει τους όρους της υπαρξιακής πορείας μας διανοίγοντας τους τρόπους και τους όρους αναφοράς μας στην ιστορία.

Υπό τις ανωτέρω αναγκαίες οριοθετήσεις θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια της ελευθερίας σύμφωνα με τη θεώρηση της φρεαρινής αντίληψης, ως προς τον μετασχηματισμό της σκέψης του πολίτη, κατά τον διάλογο που δοκιμάζει με την παιδεία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι ντοστογιεφσκικοί ήρωες διαλέγονται με τον ανωτέρω μετασχηματισμό στο πλαίσιο εμπειριών του βίου τους. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, θα επιχειρήσουμε αφενός μεν να περιγράψουμε την ατμόσφαιρα της εποχής μέσα από τη βιοτή τους αφετέρου δε να ορίσουμε την έννοια της αβεβαιότητας στο έργο και στη σκέψη των δύο συγγραφέων αποτυπώνοντας παράλληλα και έναν μεταξύ τους διάλογο στον *τόπο* της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ ΤΩΝ ΕΠΟΧΩΝ.

Η προσέγγιση των δύο συγγραφέων απαιτεί μια γνωσιοθεωρητική πρόσδεση τόσο στην εργογραφία τους όσο και στον τρόπο που βίωσαν την εποχή τους, διότι, κατ’ αυτόν τον τρόπο, δύναται κάποιος να διαλεχθεί με τις κείμενες στοχαστικές προτάσεις τους μεθερμηνεύοντας τους όρους της υπαρξιακής οπτικής τους. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο οι δύο συγγραφείς έλκονται από την αβεβαιότητα άπτεται, ως επί το πλείστον, και από την κοινή αναφορά τους στην πίστη αλλά και στον τρόπο με τον οποίο βίωσαν την αλήθεια κατά τη διάρκεια του βίου τους. Μια πίστη, η οποία εδραιώνεται στα όρια ελευθερίας του ανθρώπου, ορίζοντας κάθε φορά την ιστορική πορεία του μακριά από ιδεολογικές προσκολλήσεις. Και μια ελευθερία, η οποία αναζητά διαρκώς το έρμα της κατά τις αναιρέσεις των εδραίων παραδοχών μας.

Και ο Freire, ως ένας διαπρύσιος κήρυκας της πίστης των ρωμαιοκαθολικών ομάδων της Βραζιλίας, και ο Dostoyevsky, ως ένας υποστηρικτής της χριστιανικής πίστης (π.χ. ο π. Ζωσιμάς στους *Αδελφούς Καραμαζόφ*), εξέφρασαν, ο καθένας με τις δικές του αφορμήσεις, μια ηθική πρόταση είτε με γνώμονα την κοινωνική δράση απέναντι στους καταπιεσμένους πολίτες της Λατινικής Αμερικής είτε με γνώμονα το προσωπικό βίωμα ως έναν σιωπηλό πόνο απέναντι στην μηδενιστική ελευθερία της ρωσικής επανάστασης (Gregory, 1979). Το κοινό, όμως των δύο γραφών άπτεται της προσωπικής αναφοράς (βιώματος) επί των κειμένων τους. Η προσωπική εμπειρία, με άλλους λόγους, τροφοδοτεί την πένα των συγγραφέων, προκειμένου να συνάγεται κάθε φορά το βίωμα, ως κεντρικό γεγονός προσωπικής αναδίφησης επί της ιστορίας τους (Roberts, 2005). Ποιο είναι, όμως, το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο αναφοράς τους;

Η Ρωσία του 19^{ου} αιώνα, ως ένας τόπος εκσυγχρονιστικών μεταρρυθμίσεων υπό τους όρους των κοινωνικών και των πολιτικών ζυμώσεων, αποτέλεσε ένα πρόσφορο πεδίο ιδεολογικής αντιπαλότητας μεταξύ συντηρητικών και προοδευτικών ρίχνοντας νερό στον μύλο του κοινωνικού

δichασμού με κύριο διακύβευμα: επιστροφή στις ρίζες ή την πρόοδο (Sandoz, 1978). Η αναζήτηση της πολιτιστικής ταυτότητας μεταξύ των σλαβόφωνων και των δυτικόφιλων, οι οποίοι αποτελούν εκφραστές της ρωσικής κοινωνίας απέναντι στις εξελίξεις των ευρωπαϊκών συνθηκών, έθεσε νέους όρους στο ζήτημα της ιδεολογικής αφύπνισης του ρωσικού λαού.

Ο μηδενισμός και η ανατροπή, από την άλλη, αποτελούσε κυρίαρχη αξία-ένα είδος αντίστασης- στην ρωσική κοινωνία του 19^{ου} αιώνα απέναντι στις αστικές προσλήψεις της ηθικής, της ιδιοκτησίας της εξουσίας και του Θεού. Δημιουργείται, κατ’ αυτόν τον τρόπο, ένας “εκνευρισμένος ανθρωπισμός” (Berdyaev, 2008:111), ο οποίος θέτει ως πρώτη προτεραιότητα τον κατευνασμό των ανήσυχων πνευμάτων στο όνομα μιας συλλογικής ιδέας.

Υπό τις ανωτέρω συνθήκες η κατίσχυση του υποκειμένου εντός μιας απρόσωπης σχέσης απέδιδε νόημα σε έναν άνθρωπο ωσει θεό, νοηματοδοτώντας τον ατομικό ανθρωπισμό κατά τις συνδρομές μιας παγκόσμιας αρμονίας. Ο Κυρίλοφ στους *Δαιμονισμούς*, για παράδειγμα, θα κραυγάσει ότι “είμαι υποχρεωμένος να τινάξω τα μυαλά μου να τινάξω τα μυαλά του στον αέρα γιατί το πιο πλήρες σημείο του αυτεξουσίου μου είναι να σκοτώσω μόνος τον εαυτό μου” (Dostoyevsky, 2008: 213). Πρόκειται, δηλαδή, για την αόριστη σχέση του υποκειμένου, όπως αυτή διέρχεται από την προτεραιότητα των ατομικών δικαιωμάτων.

Σε αυτές τις συνθήκες, ο Dostoyevsky (1821-1881) θα προβάλει μια εσωτερική ελευθερία του ανθρώπου, η οποία δύναται να αντιταχθεί ακόμα και σε καθετί αναγκαία ωφέλιμο και αρμονικό. Ο αντιήρωας του *Υπογείου*, για παράδειγμα, θα αγωνιστεί για την ελευθερία του προσώπου, που διέρχεται από τον πόνο και τη σταύρωση ως ένα σημάδι ζωντανής συνάντησης ακόμα και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Πρόκειται, με άλλους λόγους, για μια αντιιδεαλιστική πρόταση, η οποία συναντιέται με τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και τη λύτρωση των ηρώων μέσα από την πτώση τους (Holzapfel, 1968).

Έναν αιώνα αργότερα, ο Freire (1921-1997) θα βιώσει τις συνέπειες της οικονομικής ύφεσης του 1929, οι οποίες, όπως φαίνεται και από τη μετέπειτα συγγραφική πορεία του, θα τον επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό (Gadoti, 1994). Θα βιώσει και αυτός, όπως και ο Dostoyevsky, την τραγικότητα της φυλακής και της εξορίας για περίπου 16 έτη αναπτύσσοντας, όμως, τις θέσεις του για την απελευθερωτική δύναμη της αγωγής.

Για τον Freire, δηλαδή, η σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης αποτελεί καίριο στοιχείο διαλεκτικής με την κριτική θεωρία και τον μαρξισμό (Dale, 2010). Η συμβολή του στην Κριτική Παιδαγωγική υπήρξε άκρως σημαντική κατατείνοντας σε μια παιδαγωγική της *praxis*, η οποία και αποδίδει το νόημα στην περιβάλλουσα κοινωνική πραγματικότητα διαλεγόμενη διαρκώς με την κριτική συνείδηση των εκπαιδευομένων προκειμένου να προτείνουν την αμφισβήτηση της υπάρχουσας τάξης των πραγμάτων ως νοηματοδότηση του κοινωνικού μετασχηματισμού της πόλης σε μια δημοκρατική κοινωνία (Carr&Kemmis, 2002).

Η ανωτέρω συμβολή του Freire θεωρείτο, από τη μια, ως ένας είδος αντίστασης στην επιβολή μιας καθήλωσης των καταπιεσμένων σε αναλφάβητους και από την άλλη στην ιδεολογικοποίηση της γλώσσας ως προς τη νομιμοποίησή της στο πλαίσιο της κατασκευής της στο σχολικό περιβάλλον (Freire, 2006). Καίριο ζητούμενο, ως προς την ανωτέρω αναίρεση της επιβολής, θεωρείται ο κριτικός αναστοχασμός στο πλαίσιο “της αυτοδιαχειριζόμενης ζωής και της κριτικής αυτενέργειας” (Giroux,

2019:1). Πρόκειται, δηλαδή, για μια κοινωνική αλλαγή συγκροτώντας με αυτόν τον τρόπο μια πολιτική πρόταση επί των κοινωνικών συμφραζομένων.

Ζητούμενο εκ των ανωτέρω συγγραφέων κρίνεται το αίτημα της ελευθερίας της ύπαρξης ως προς τους όρους της αναφοράς με τον τρόπο ανάγνωσης της αλήθειας του βίου και του έργου τους. Και ο Dostoyevsky και ο Freire προτείνουν, ο καθένας με τη δική του θεώρηση, έναν κόσμο απαλλαγμένο από το ιδεατό προσωπείο μιας αναγκαίας αρμονίας με τις καθεστηκυίες τάξεις. Ο τρόπος της εκατέρωθεν ανάγνωσης βιώνεται με όρους ελευθερίας, όπως αυτή βεβαιώνεται από την αβεβαιότητα του βίου. Για αυτήν όμως την αβεβαιότητα θα αναφερθούμε κατωτέρω.

Η ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΟΡΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ.

Η αβεβαιότητα ως όρος διαρκής αναζήτησης της αλήθειας, της γνώσης και τελικά της ελευθερίας διέρχεται και από τους δύο συγγραφείς κατά μια αναγκαία προϋπόθεση οριοθέτησης του προσωπικού βιώματος απέναντι στις δογματικές αποφάνσεις του πολιτικά και κοινωνικά ορθού. Η αναζήτηση, λοιπόν, ως μια διαρκής διαλεκτική με την αβεβαιότητα της ύπαρξης, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο και οι δύο συγγραφείς προτάσσουν την ταπεινότητα απέναντι στην θετικιστική επάρκεια της βεβαιότητας.

Ο μεν Freire προτείνει την απομάκρυνση από τις βεβαιότητες με γνώμονα τη σχέση της εκμάθησης του αλφαριθμητισμού με την εμπειρία της καθημερινότητας, γεγονός που συντέινει στο να μην θέσει *arriori* αποφάνσεις επί των ζητημάτων που μελετούσε. Η αβεβαιότητα, λοιπόν, που έθετε ως προκείμενη των προσεγγίσεών του, τον οδηγούσε σε μια διαρκή δράση διακρατώντας παράλληλα μια ισορροπία προκειμένου το αίσθημα της αβεβαιότητας να μην καταβάλει κάθε απόφαση ή ερώτημά του. Η αλληλεπίδραση, για παράδειγμα, μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου διαμορφώνει μια πλειάδα φωνών και απόψεων ενταγμένων παράλληλα σε μια δομημένη συζήτηση, η οποία κατατείνει σε έναν αναγκαίο σκοπό. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ώθηση προς μια ελεύθερη ανάδειξη και παρουσίαση των απόψεων εντός ενός ανοικτού πεδίου έκφρασης και παρουσίας των προσωπικών θεωρήσεων.

Ο δε Dostoyevsky, από την άλλη, αγωνίζεται μέσα από τα διηγήματά του να απαντήσει σε υπαρξιακά ερωτήματα διακρατώντας παράλληλα μια αβεβαιότητα απέναντι στον τρόπο που αγωνίζεται ο άνθρωπος να απαντήσει στα ανωτέρω ερωτήματα. Πρόκειται για ένα εγώ που διαλέγεται με τα μυριάδες θραύσματά του αποτίοντας έναν ασπασμό ευαισθησίας στον βωμό της ποιητικής ελευθερίας του, προκειμένου να αφηγείται κάθε φορά τον τρόπο αναφοράς του με την ιστορία. Η αβεβαιότητα της ύπαρξης διέρχεται από τη σιωπή, η οποία βιώνεται στο υπόγειο του εαυτού αναπέμποντας τη μοναξιά και τη μοναδικότητα του απέναντι στους “άλλους που είναι όλοι” (Dostoyevsky, 2014:49).

Εκείνο, όμως, που χαρακτηρίζει τη σκέψη και τη στάση του Dostoyevsky, ειδικότερα, είναι η έλλειψη βεβαιότητας ως μια διαρκής πάλη με τον εαυτό του, προκειμένου να θέτει κάθε φορά την αμφισβήτηση ως όρο υπαρξιακής αναφοράς επί μιας *διχασμένης συνείδησης*, όπως θα σημειώνει ο Aileen Kelly (1988). Στο ίδιο μήκος κύματος πορεύεται και ο Freire, ο οποίος απομακρύνεται διαρκώς από τις κατασκευασμένες ιδέες των διαλόγων, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα στο έργο του (Freire&Faundez, 1989; Freire&Macedo, 1987; Freire&Shor, 1987; Horton&Freire, 1989, Escobar, Fernandez, Guevara Niebla, &Freire, 1994:), προκειμένου να επαναχαράζει διαρκώς τις δικές του

οριογραμμώσεις των γεγονότων του βίου του. Δεν πρόκειται, όμως, για το παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας αλλά για μια διαρκή πάλη με την ίδια τη ζωή.

Ο ίδιος ο Dostoyevsky βίωσε με τον πλέον τραγικό τρόπο αυτόν τον μετασχηματισμό και την αλλαγή του βίου του αναβαπτιζόμενος στο αίμα του πόνου κατά την εξορία του στη Σιβηρία, όπως περιγράφεται στο διήγημα *Αναμνήσεις από το σπίτι των πεθαμένων* (Dostoyevsky, 1990). Πρόκειται για την ίδια συντριβή, για το ίδιο βάπτισμα του πόνου που βιώνει και ο Raskolnikov στο *Έγκλημα και τιμωρία* (Dostoyevsky, 2009) προσπαθώντας να λυτρωθεί για τα εγκλήματα που διέπραξε συναντώντας με ένα αδιόρατο τρόπο τον π. Ζωσιμά στους *Αδελφούς Καραμαζώφ* (Dostoyevsky, 1879-1880/1991), ο οποίος αφιέρωσε τη ζωή του στην προσευχή για τα λάθη τα οποία διέπραξε. Είναι, τελικά, ο ίδιος πόνος, που οδηγεί τον άνθρωπο σε έναν διαρκή αγώνα με τις βεβαιότητές του προκειμένου να ελευθερωθεί από τις οδύνες των εσωτερικών εγκλεισμών του.

Κατά τον ίδιο τρόπο και ο Freire σημειώνει την αξία του πόνου, προκειμένου κάποιος να οδηγηθεί στη γνώση. Ο τρόπος, δηλαδή, που η κοινωνία μειώνει την ευαισθησία της απέναντι στον ανθρώπινο πόνο από τις ιδεολογικές επιρροές της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας διαμορφώνει μια απανθρωπία με όρους “αντικειμενικοποίησης του ανθρώπου” (Freire, 2000:73). Σε αυτό το κρίσιμο σημείο είναι αναγκαίο κάποιος να αναστοχαστεί με κριτικό πνεύμα τις πρότερες εμπειρίες του και να αντιληφθεί με αυτόν τον τρόπο τις προκείμενες, που διαμόρφωσαν αυτή τη συνθήκη, έτσι ώστε να την ανατρέψει μετασχηματίζοντας τους όρους της.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι δύο συγγραφείς, που επιχειρήσαμε να συγκρίνουμε με άξονα την έννοια της αβεβαιότητας, αν και διαβιούν σε διαφορετικές εποχές και περιβάλλοντα, διαλέγονται με τις αλλαγές των ανθρώπων απέναντι σε περιόδους κρίσεων ή και δυστυχίας. Προβάλλουν, με άλλους λόγους, έναν μετασχηματισμό της ύπαρξης, ο οποίος διέρχεται από την πνευματική πρόοδο και τη μάθηση απελευθερώνοντας τον άνθρωπο από την καταπίεση και τις εξουσιαστικές εγκαθιδρύσεις. Η απελευθέρωση, όμως, δεν πραγματώνεται με αρμονικές συγκαταβάσεις αλλά από τον συνεχή αγώνα απέναντι στις προδιαγεγραμμένες επιρρώσεις των θεσμικών κατασκευών. Πώς ορίζεται, λοιπόν, η αβεβαιότητα υπό τις ανωτέρω προκείμενες;

Η αβεβαιότητα διέρχεται, ούτως ειπείν, από τις αναιρέσεις των εγκλεισμών μας ιδρύοντας διαρκώς νέες ρήτρες επανεγγραφής του πολιτικού και υπαρξιακού πράττειν. Απέναντι στους μηχανισμούς εξουσίας, από τη μια, και στο άκεντρο υποκείμενο, από την άλλη, η αβεβαιότητα νοσηματοδοτεί την ανατρεπτική έκφανση της εναντίωσης, όπως αυτή εκφέρεται από “τῆς ἐπὶ τὸ ἐναντίον μεταβολῆς” (Συμπλίκιος, 1907:8.150.22), προκειμένου να απελευθερώνει νέες μορφές αποϊδεολογικοποιήσεων και εναντιώσεων συστήνοντας, υπό τις ανωτέρω συνθήκες, την πορεία του υποκειμένου στην ιστορία.

Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ο Freire αγωνίζεται απέναντι στη γνωσιολογική επάρκεια γνωρίζοντας ότι πρόκειται για ένα ατέρμονο ταξίδι ζωής και εμπειρίας, προκειμένου να πληρωθούμε ως άνθρωποι (Freire, 2000). Με τον ίδιο τρόπο αγωνίζεται και ο Dostoyevsky απέναντι στη δυστυχία και στον πόνο του ανθρώπου (Pevear, 2002) γνωρίζοντας ότι μέσα από τον πόνο μπορεί να αλλάξει ο άνθρωπος και να μετασχηματίσει τις εγκαθιδρυμένες δόξες του σε διαφορετική στάση και οπτική των γεγονότων του βίου του.

Η αναφορά στην αβεβαιότητα, όπως προσεγγίζεται από τους δύο συγγραφείς, προκρίνει μια υπαρξιακή συνθήκη, η οποία διαλέγεται με τα βιοματικά συμφραζόμενα είτε αυτά λαμβάνουν χώρα στον τρόπο με τον οποίο αναστοχάζονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είτε στους ήρωες της λογοτεχνίας. Ο μίτος, που διακρατεί τη συναμφοτερή συνύφανση των έτερων προτάσεων, δεν άπτεται μιας γνωσιοθεωρητικής προσέγγισης αλλά της εμπειρίας της ελευθερίας είτε αυτή προτείνεται ως ένα άνοιγμα προς τον άλλο είτε ως όρος και πεδίο ενός κριτικού διαλόγου στις ανοικτές διεργασίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αν αβεβαιότητα είναι ο τρόπος που συντάσσονται οι όροι κατά τις ιδρυματικές προδιαγραφές μιας εξουσιαστικής σχέσης, τότε και οι δύο συγγραφείς αποκαθαίρουν τις ενοχικές φοβίες από τους ήρωες του βίου μας προτάσσοντας ένα διαρκές αίτημα επανακαθορισμού της κίνησης των ανθρώπων και προκρίνοντας την ελευθερία της συνάντησης ακόμα και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Αυτή η πρόκριση αποτελεί, τελικά, ένας είδος υπαρξιακής ελευθερίας, που ερείδεται στις προβολές του εαυτού επί της ανοικτότητας της κίνησής του και του τρόπου που αντιστέκεται στην επιβεβλημένη καταπίεση που τίθεται ως όρος μιας αναγκαίας συνθήκης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berdyayev, N. (2008). *Το πνεύμα του Dostoyevsky*, ελλ. μετ. Ν. Ματσούκας. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μετάφραση από τα Αγγλικά Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Dale J., Hyslop-Margison E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*. New York: Springer.
- Dostoyevsky, F. (1990). *Αναμνήσεις από το σπίτι των πεθαμένων*, μετάφραση από τα Ρωσικά Ν. Κυτόπουλος. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος Σ.Ι.
- Dostoyevsky, F. (2008). *Δαιμονισμένοι*, μετάφραση από τα Ρωσικά Ε. Μπακοπούλου. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Dostoyevsky, F. (2009). *Έγκλημα και τιμωρία*, μετάφραση από τα Ρωσικά Γ. Καστανάκης. Αθήνα: DeArsBrevis.
- Dostoyevsky, F. (2014). *Αδελφοί Καραμαζόφ*, μετάφραση από τα Ρωσικά Α. Αλεξάνδρου. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Dostoyevsky, F. (2014). *Το Υπόγειο*, μετάφραση από τα Ρωσικά Κ. Μακρή. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Escobar, M., Fernandez, A. L., Guevara-Niebla, G., & Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, επιμέλεια Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Geneva, Switzerland: World Council of Churches.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Boston: Routledge Kegan Paul.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. New York: Macmillan.
- Gadoti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. State University of New York Press.
- Giroux, H. Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. *Σελιδοδείκτης*, μετάφραση, επιμέλεια Γ. Καλημερίδης, Σ. Χατζοπούλου, <https://bit.ly/2QfcaYb>, τ.π. 23-8-2019.
- Gregory, S. (1979). Dostoyevsky's The Devils and the Antinihilist Novel. *Slavic Review*, 38(3), 444-455.
- Holzapfel, T. (1968). Dostoyevsky's 'Notes from the Underground' and Sábato's 'El Túnel'. *Hispania*, 51(3), 440-446.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Έρωτος γνώση. Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*, μετάφραση από τα Αγγλικά Γ. Λαμπράκος. Αθήνα: Πατάκης.
- Sandoz, E. (1978). Philosophical Dimensions of Dostoyevsky's Politics. *The Journal of Politics*, 40(3), 648-674.
- Shneidman, N. (1975). Soviet Theory of Literature and the Struggle around Dostoyevsky in Recent Soviet Scholarship. *Slavic Review*, 34(3), 523-538.
- Λουδοβίκος των Ανωγείων, (2002). *Στην Κρήτη ο έρωτας είναι μελαγχολικός*. Αθήνα: Ιανός.
- Συμπλίκιος, (1907). *In Aristotelis categorias commentarium*. Berlin: Reimer.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ MENTORING ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αγγελική Χασιώτη
Ευθύμιος Βαλκάνος
Μιλτιάδης Σταμπουλής
Ιωσήφ Φραγκούλης-
Νικόλαος Δουκάκης

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εξετάζει τις απόψεις των στελεχών και των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΚΕΚ (Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης) σε σχέση με τη συμβολή, την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του mentoring. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα υπογραμμίζουν την ολόπλευρη υποστήριξη που λαμβάνει ο καθοδηγούμενος από τον μέντορα, με αποτέλεσμα να καταστεί πιο παραγωγικός και αποδοτικός στο έργο του και στα καθήκοντά του. Από τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε διαπιστώθηκε πως υπάρχουν σημαντικές δυσλειτουργίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το mentoring στα ΚΕΚ καθώς και διαφοροποιήσεις των απόψεων μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων για την χρησιμότητα και αποτελεσματικότητά του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο, πραγματοποιούνται με συστηματικό τρόπο μελέτες σχετικά με το θεσμό του μέντορα και την εφαρμογή του. Ο συγκεκριμένος θεσμός αποβλέπει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Ο ρόλος του μέντορα είναι άρρηκτα συνυφασμένος με παραμέτρους που αφορούν τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών αλλά και εν γένει, εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιούνται (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015) σε μία κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτό το πρίσμα διαφαίνεται ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζει ο μέντορας δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από την επίδραση που ασκεί στην ανάπτυξη - προσωπική και επαγγελματική - του εκπαιδευτικού, στη διδασκαλία αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Μπαράλος, 2015).

ΤΟ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν επιδράσει με καταλυτικό τρόπο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και στην έντονη ανομοιογένεια που διέπει την ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τις βασικές τους σπουδές αλλά θα πρέπει να εμπλέκονται με συστηματικό τρόπο σε μαθησιακές δραστηριότητες που λειτουργούν συμπληρωματικά στην επαγγελματική πορεία του ατόμου (Παπασταμάτης, Γρίβα, Βαλκάνος & Γιαβρίμης, 2010; Κεδράκα, 2008). Διαπιστώνεται δηλαδή πως η αρχική εκπαίδευση δεν μπορεί να καλύψει το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να ασκήσει με τρόπο αποτελεσματικό το διδακτικό του έργο.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένοι ώστε να διαφοροποιούν και να εκσυγχρονίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους (Βεργίδης, 2008. Παπασταμάτης και συν., 2010).

Τα προγράμματα mentoring αποτελούν έναν από τους βασικούς άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι υποχρεωτικά σχεδόν στο σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόζεται στον ίδιο βαθμό με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου υλοποιούνται με πιο συστηματικό τρόπο τέτοιου είδους προγράμματα. Σε Εσθονία, Βέλγιο, Δανία, Λετονία, Φιλανδία και Ολλανδία την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων mentoring έχουν οι ίδιες οι σχολικές μονάδες. Στην περίπτωση της Γερμανίας το καθεστώς της καθοδήγησης διαφοροποιείται σε κάθε κρατίδιο. Η Ιρλανδία είναι από τις λίγες χώρες που δεν είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μεντορικά προγράμματα ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο τα προγράμματα αυτά επεκτείνονται έως το τρίτο έτος της επαγγελματικής θητείας των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του μέντορα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σύνθετος, γεγονός που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία.

Ο μέντορας θα πρέπει να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις δεξιότητες και προσόντα τα οποία συνάδουν με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για να μπορέσει να αξιοποιήσει τις βέλτιστες επαγγελματικές και διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα βοηθήσουν τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτή ενηλίκων να ανταπεξέλθει στο εκπαιδευτικό του έργο (Hobson, etal. 2009). Από την έρευνα των Aspfors και Fransson (2015) διαφαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκπαίδευση των μεντόρων η οποία δεν αποτελεί μία απλή μορφή επιμόρφωσης αλλά θα πρέπει να αποτελεί μία μακρόχρονη και συστηματική διαδικασία η οποία διασφαλίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει σε όλο της το φάσμα τη σημασία αλλά και την τεχνική που απαιτεί η αποτελεσματική συμβουλευτική καθοδήγηση. Αντίστοιχα και οι Tang και Choi (2008) τονίζουν την ανάγκη να εκτίθενται οι μέντορες σε ποικίλες πρακτικές καθοδήγησης, να επιδιώκουν τον αναστοχασμό σε παραμέτρους που σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και να επιδιώκουν να εντοπίσουν συγκρίσεις μεταξύ του ρόλου τους ως μέντορα και ως εκπαιδευτή (Tang&Choi, 2008).

Το εκάστοτε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) όπου από το 2012 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) διαμορφώνει το δικό του οργανόγραμμα το οποίο αναρτάται και στην επίσημη ιστοσελίδα του. Τα ΚΔΒΜ μπορεί να διαθέτουν διευθυντές τμημάτων, προκειμένου να γίνεται καλύτερος καταμερισμός των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων. Η συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) των εκπαιδευτών ενηλίκων εντάσσεται στην διεύθυνση κατάρτισης ή στη διεύθυνση απασχόλησης και αφορά μία από τις βασικές λειτουργίες του διοίκησης. Η λειτουργία της στελέχωσης είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) Καθορισμός των θέσεων απασχόλησης, β) Προσέλκυση υποψηφίων, γ) Επιλογή, δ) Τοποθέτηση, υποδοχή, εισαγωγική επιμόρφωση και ε) Αξιολόγηση της διαδικασίας στελέχωσης. Τα στελέχη της διεύθυνσης εκπαίδευσης ή κατάρτισης αναλαμβάνουν άτυπα την συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για να ανταπεξέλθουν με ουσιαστικό και επωφελή τρόπο στις απαιτήσεις του ρόλου τους απαιτείται προετοιμασία και επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους (Hudson, 2013).

Όπως επίσης επισημαίνει ο Hobson και οι συνεργάτες του (2009: 214) υπάρχει κενό κατάρτισης σε πολλές περιπτώσεις μεντόρων και τονίζουν πως η ανάγκη εκπαίδευσης και προετοιμασίας τους

πρέπει να χαρακτηρίζεται ως «τομέας προτεραιότητας» για τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως κεντρικό σημείο σύγκρισης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων mentoring μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν μεριμνήσει για αυτή και εκείνων που δεν έχουν λάβει τα σχετικά μέτρα. Αναγκαία κρίνεται και η εξοικείωση των μεντόρων με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχετίζεται με στοιχεία, όπως η αυτορρύθμιση, η βιωματική μάθηση, η μάθηση με επίκεντρο την επίλυση προβλημάτων και είναι πάντα άμεσα συσχετιζόμενη με τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευόμενου (Weise, 1992, οπ. αναφ. Kajs, 2002: 63).

Η έννοια της εξάσκησης των μεντόρων θα πρέπει να συμπεριλάβει προγραμματισμένες στρατηγικές ώστε οι εμπλεκόμενοι να αναπτύξουν συνειδητά την ταυτότητά τους ως μέντορες (Bullough, 2005). Για να ενισχυθεί αυτή η κατεύθυνση, προτείνεται μια συνεργατική πρακτική που περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε σεμινάρια από κοινού με άλλους μέντορες, τη συνεργασία τους με πανεπιστημιακούς που ειδικεύονται στο θέμα, αλλά και η ευρύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους πάνω σε θέματα που αφορούν τις επιμέρους πτυχές του mentoring (Bullough, 2005: 153).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός έρευνας

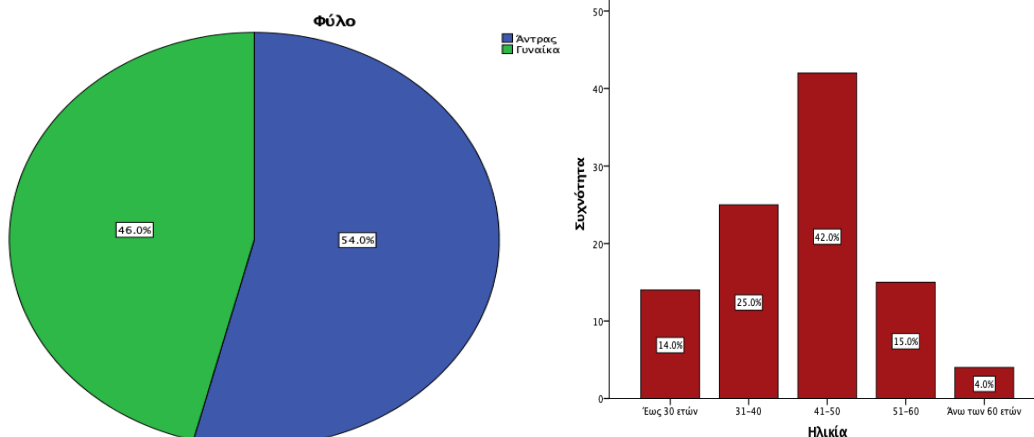
Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών και των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΚΕΚ σχετικά με τη σημασία και την αναγκαιότητα συστηματικής εφαρμογής του θεσμού του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με άλλα λόγια, επιδιώχθηκε να διαφανεί σε ένα πρώτο επίπεδο αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο θεσμός του mentoring στα ΚΕΚ, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται, τα βασικότερα εμπόδια που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή του.

Μέθοδος έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Η μέθοδος που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η ποσοτική. Η συγκεκριμένη επιλογή στην προκειμένη περίπτωση συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και των στελεχών των ΚΕΚ με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο (Creswell, 2011). Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους ερευνητές αξιοποιώντας αφενός, τα δεδομένα και τα στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφετέρου, λήφθηκε υπόψη ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από άτομα που εργάζονται σε ΚΕΚ του Νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, συμμετείχαν 50 εκπαιδευτές ενηλίκων και 50 στελέχη ΚΕΚ. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 54 άντρες και 46 γυναίκες. Τα αποτελέσματα αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή έδειξαν ότι το 42% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών, το 25% ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 15% ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών, το 14% ήταν ηλικίας έως 30 ετών και το 4% ήταν ηλικίας άνω των 60 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ομάδα των 50 ατόμων που αποτελούνταν από στελέχη η πλειοψηφία ήταν γυναίκες 54%, ηλικίας 31 έως 40 ετών, 32% ήταν 41 έως 50 ετών (38%), απόφοιτοι ΑΕΙ (46%) ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (32%) και είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση (66%). Αντίθετα, στην ομάδα των 50 εκπαιδευτών ενηλίκων, η πλειοψηφία ήταν άντρες (62%), ηλικίας 41 έως 50 ετών (46%), κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (66%) και δεν είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση (64%).



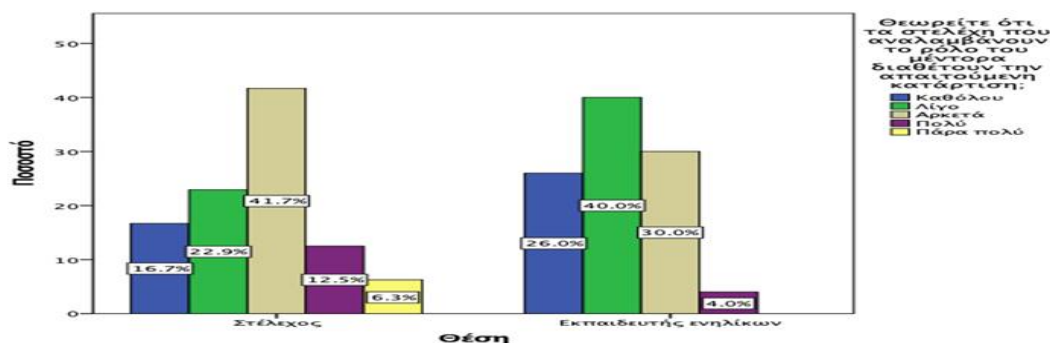
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μέσα από την ανάλυση διαπιστώθηκε σχετικά με την εφαρμογή και τη σημαντικότητα του mentoring πως το 66.6% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το mentoring στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είτε δεν εφαρμόζεται καθόλου είτε εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό. Η πλειοψηφία (74.7%) συμφωνεί ότι πρέπει να καταστεί πιο συστηματική η εφαρμογή του mentoring στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ το 76.3% τονίζει ότι πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στο τρόπο εφαρμογής του.

Η πρώτη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων και των στελεχών των ΚΕΚ αναδεικνύει ότι το 49% των στελεχών πιστεύει ότι το mentoring συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευτών ενηλίκων στο επάγγελμα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (22%). Η δεύτερη σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε ως προς το αν το mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Το 45.8% των στελεχών πιστεύει ότι το mentoring συμβάλλει πολύ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (10%). Διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων προέκυψε και ως προς το αν το mentoring συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ειδικότερα το 36.7% των στελεχών συμφωνεί ως προς τη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (8%). Η επόμενη σημαντική διαφοροποίηση αφορά στο αν το mentoring συμβάλλει στον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 34.7% των στελεχών πιστεύει ότι το mentoring συμβάλλει σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (14%). Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και ως προς το αν το mentoring διασφαλίζει την καλύτερη αξιοποίηση των διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών με το 34.7% των στελεχών να πιστεύουν ότι το mentoring το διασφαλίζει αυτό σε σχέση με το 14% των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επιπρόσθετα, διαφοροποίηση προέκυψε και ως προς το αν το mentoring συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Το μεγαλύτερο ποσοστό στελεχών (24.4%) πιστεύουν ότι το mentoring συμβάλλει σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (12%).

Όσον αφορά την εκπαίδευση του μέντορα και την αποτελεσματική ανταπόκριση στο ρόλο του από την ανάλυση προέκυψε ότι το 53% θεωρεί ότι τα στελέχη που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα δεν διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση. Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω το 67.7% των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι είναι αναγκαία η ενδυνάμωση των γνώσεων των μεντόρων και το 69.7% θεωρεί αναγκαία την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους. Συνολικά διαπιστώθηκε μόνο μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το κατά πόσο θεωρούν ότι τα στελέχη

που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση. Το μεγαλύτερο ποσοστό στελεχών (18.8%) πιστεύουν ότι τα στελέχη διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (4%).



Αποτελέσματα για την κατάρτιση των στελεχών -μεντόρων

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών και των εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται σε ΚΕΚ σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι είναι ιδιαίτερα χαμηλό το ποσοστό του δείγματος που επισημαίνει πως το mentoring στα ΚΕΚ εφαρμόζεται. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι αναγνωρίζεται την ανάγκη συστηματικής εφαρμογής του η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται από τροποποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής. Οι συμμετέχοντες, τόσο τα στελέχη των ΚΕΚ όσο και οι εκπαιδευτές ενηλίκων υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του mentoring επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να καταστεί υποχρεωτική η συμμετοχή των εκπαιδευτών ενηλίκων σε τέτοιου είδους προγράμματα. Τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται σε συμφωνία και με τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήχθη από τους Richter, Kunter, Ludtke, Klusmann και Baumert (2013) σύμφωνα με την οποία η ποιότητα αλλά και η συχνότητα συμβουλευτικής καθοδήγησης που τους παρέχεται επηρεάζει τις παραμέτρους εκείνες που σχετίζονται με την επαγγελματική επάρκεια αλλά και την ικανότητα των αρχαρίων εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε από την ανάλυση ακόμα ότι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα, δεν καταφέρνει να διασφαλίσει την ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευτών ενηλίκων στο επάγγελμα και κατ' επέκταση, την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με άλλες αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dahlgren και Chriac, (2009) αλλά και η έρευνα του Hudson (2013). Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση ερευνών αναδεικνύουν πως ο θεσμός του μέντορα επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς να μεταβούν ομαλά στο εργασιακό περιβάλλον και να ενισχύσουν τη στοχαστική τους πρακτική (Sundli, 2007·Dahlgren&Chriac, 2009) όπως επίσης να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για πρακτική άσκηση (Garza, 2012).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη διαφοροποίηση των απόψεων που εκφράζονται από τη μεριά των στελεχών και από τη μεριά των εκπαιδευτών ενηλίκων θα πρέπει να παρατηρηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν αναγνωρίζουν στον ίδιο βαθμό με τα στελέχη ότι το mentoring εφαρμόζεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο κατέστη εμφανές πως τα

στελέχη αναγνωρίζουν περισσότερο την αναγκαιότητα του mentoring και κατ’ επέκταση, τα πλεονεκτήματά του. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στις εκφερόμενες απόψεις, διαπιστώνεται σε ένα τρίτο επίπεδο το γεγονός ότι τα στελέχη σε αντίθεση με τους εκπαιδευτές ενηλίκων πιστεύουν πως διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και με επάρκεια στο ρόλο του μέντορα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως ο τρόπος εφαρμογής του mentoring γίνεται με αποσπασματικό τρόπο, στοιχείο το οποίο αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στο γεγονός ότι δεν καταφέρνει να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους και να μπορέσουν να αντιληφθούν οι εκπαιδευτές τα πλεονεκτήματά του mentoring στην πράξη.

Για την διαμόρφωση μιας πιο σαφούς εικόνας σχετικά με την αξιοποίηση του mentoring στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προτείνεται να επαναληφθεί στο μέλλον η έρευνα σε εκπαιδευτές ενηλίκων και στελέχη που εργάζονται σε ΚΕΚ σε όλη την ελληνική επικράτεια. Επίσης προτείνεται η έρευνα να περιλαμβάνει το συνδυασμό της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου (μικτή μέθοδος έρευνας) προκειμένου να διασφαλιστεί η τριγωνοποίηση τους και να καταστεί εφικτή η εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση και ο σχεδιασμός προγραμμάτων mentoring στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την υποστήριξη και ενθάρρυνση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτών. Είναι σημαντικό να οριστεί ο ρόλος των μεντόρων, να τους παρασχεθεί εκπαίδευση και κατάρτιση και να υιοθετηθούν κριτήρια επιλογής τους για να καλύψουν τις ανάγκες του ρόλου. Ορισμένα από αυτά θα μπορούσαν να είναι: η αξιοπιστία τους ως εκπαιδευτικών, η εμπειρία, η συμπόνια, η ευαισθησία, η οικειότητα, η αίσθηση του χιούμορ, η ικανότητα του καλού ακροατή, η ηρεμία, η δυνατότητα πρόσβασης σε υλικό και πηγές, η διαθεσιμότητα, η θετική επικοινωνιακή φύση, η ενθάρρυνση, η τιμιότητα και η αξιοπιστία. Τέλος, αναγκαία είναι και η δημιουργία μητρώου μεντόρων με συνεχή κατάρτιση και συνεχή αξιολόγησή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aspfors, J. &Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers : A qualitative meta- synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικό-οικονομική λειτουργία της*, τομ.Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων- εκδ. Έλλην.
- Dahlgren, M. A. &Chiriach, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers’ and graduated teachers’ views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991-999

- Garza, R. (2012). Initiating Opportunities to Enhance Preservice Teachers’ Pedagogical Knowledge: Perceptions about Mentoring At-Risk Adolescents. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 8, 26-35.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: ‘growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783
- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124.
- Μπαράλος, Γ. (2015), Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε., Βαλκάνος, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2010). *Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. Ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και προτεινόμενες πολιτικές επιμόρφωσης*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teacher’s development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Sundli, L. (2007). Mentoring - A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201-214
- Tang, S. Y. F. & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., & Βελισάριος, Α. (2015), Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΠΙΚΩΝ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΡΧΙΠΕΛΑΓΟΥΣ

Θεόδωρος Α. Κουτρούκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο
Αιγαίου

Ιωάννα Τσάρπα, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αποτιμάται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποίησε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου πριν μερικά χρόνια και αφορούσε σε θέματα κοινωνικής διαβούλευσης. Οι συγγραφείς επιχειρούν να θέσουν την εκπαιδευτική αυτή δράση στο αυθεντικό κοινωνικό της πλαίσιο και να διερευνήσουν την επίδρασή της, μέσα στις πραγματικές συνθήκες της ελληνικής νησιωτικής κοινωνίας, όπου κι εφαρμόστηκε. Ως τελική παρατήρηση η εργασία ερμηνεύει τη σχετικά χαμηλή ζήτηση του προγράμματος από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, με τη βοήθεια των στερεοτύπων και των παρωχημένων νοοτροπιών των τοπικών κοινωνιών, νοοτροπίες που συρρικνώνουν την αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση τις φιλόδοξες καινοτομικές δράσεις του εν λόγω εργοσχεδίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται και αποτιμάται ένα εγχείρημα καινοτομικής βιωματικής εκπαίδευσης που υλοποίησε πριν μερικά χρόνια το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ειδικότερα προσδιορίζονται οι θεμελιώδεις έννοιες του κοινωνικού διαλόγου/κοινωνικής εταιρικότητας (ΚΔ/ΚΕ). Έπειτα, προσδιορίζονται ορισμένα κρίσιμα στοιχεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφορικά με την *ad hoc* εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική συμμετοχή. Στη συνέχεια, αποτυπώνεται μια απόπειρα να καταστρωθεί και να εφαρμοστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αιρετών της αυτοδιοίκησης σε θέματα πρακτικής εξάσκησης σε διαδικασίες ΚΔ/ΚΕ σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στο να δρομολογήσει συνέργειες και προστιθέμενη αξία στις τοπικές νησιωτικές κοινωνίες και να ενεργοποιήσει «μικρο-κοινοβούλια τοπικής δημοκρατίας», που θα συζητούν όλα τα κρίσιμα θέματα και θα ενισχύουν τη δημοκρατία και την πολιτική συμμετοχή σε τοπική κλίμακα. Στη συνέχεια επιχειρείται η αποτίμηση του εν λόγω προγράμματος και η συζήτηση των προβλημάτων που αναδύθηκαν.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

Η αναγκαιότητα εγκαθίδρυσης και ενεργοποίησης διαδικασιών κοινωνικής εταιρικότητας/κοινωνικού διαλόγου (ΚΕ/ΚΔ) έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πληρέστερη επιτυχία της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Έχει αποδειχτεί ότι αν ένας φορέας χάραξης ή/και άσκησης πολιτικής επιθυμεί να κερδίσει την υποστήριξη των ενδιαφερόμενων μερών οφείλει να πείσει τα μέρη όχι μόνο ότι η συγκεκριμένη πολιτική χαράσσεται με γνώμονα και το δικό τους συμφέρον, αλλά επίσης ότι είναι έτοιμη να λάβει υπόψη του τη γνώμη των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων κατά τη διαμόρφωσή της. Μολονότι οι φορείς άσκησης πολιτικής δεν μπορούν να αποδεχτούν πλήρως τις απόψεις όλων των επαγγελματικών ομάδων, γιατί τα συγκρουόμενα συμφέροντα των τελευταίων οδηγούν συχνά σε αντίθετες θέσεις, είναι εφικτή η ανάπτυξη ενός μηχανισμού δημιουργίας συναίνεσης, διαμέσου του οποίου σφυρηλατείται μία έννοια του κοινωνικού συμφέροντος ως σύνθεση ανταγωνιστικών αξιώσεων των κοινωνικών ομάδων (Κουτρούκης, 1998).

Επιχειρώντας την αποσαφήνιση των δύο εννοιών θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι την Κοινωνική Εταιρική (social partnership) αποτελούν άνθρωποι και οργανισμοί σε ένα συνδυασμό δημόσιων,

επιχειρηματικών και κοινωνικών χώρων που δεσμεύονται σε εθελοντικές, αμοιβαία επωφελείς και καινοτόμες σχέσεις για να προωθήσουν κοινούς κοινωνικούς σκοπούς διαμέσου του συντονισμού των πόρων και των δυνατοτήτων τους (The Copenhagen Centre, 1999). Από την άλλη πλευρά, διαφορετικός εννοιολογικά είναι ο αντίστοιχος όρος που έχει επικρατήσει στη χώρα μας (ορισμός της ελληνικής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (ΟΚΕ) που θεωρεί ότι Κοινωνικός Διάλογος (social dialogue) είναι η προσπάθεια επικοινωνίας και συνεννόησης κοινωνικών ομάδων διαφορετικών συμφερόντων, για την επίλυση προβλημάτων που τους αφορούν ή για την αναζήτηση, ανάδειξη ή και κατάκτηση κοινών στόχων ή απλώς για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους (ΟΚΕ, 1999).

Είναι φανερό ότι ο δεύτερος ορισμός που επικράτησε στην Ελλάδα δεν υπογραμμίζει την έννοια της δέσμευσης και είναι σε μεγάλο βαθμό ενδεικτικός για τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες κοινωνικού διαλόγου οι εγχώριοι φορείς εκπροσώπησης συμφερόντων.

Το ζήτημα του κοινωνικού διαλόγου έχει προκαλέσει αξιοσημείωτο προβληματισμό σε σχέση με το πνεύμα και την πρακτική του. Οι θιασώτες του θεωρούν ότι ο κοινωνικός διάλογος αποτελεί πρόσφορο και αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη κοινά αποδεκτών λύσεων σε προβλήματα αιχμής διαμέσου της αναζήτησης του ανώτατου εφικτού επιπέδου συμφωνιών. Αντίθετα, οι επικριτές του εστιάζουν την επιχειρηματολογία τους στην ύπαρξη αντιτιθέμενων κοινωνικών συμφερόντων και τονίζουν ότι ο κοινωνικός διάλογος στοχεύει στην ενσωμάτωση της λογικής της εργασίας σε εκείνη του κεφαλαίου διαιωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική αδικία με τη συγκατάθεση των εργαζομένων. Τέλος, μια τρίτη ενδιάμεση άποψη υποστηρίζει ότι η ανταγωνιστική σχέση συμφερόντων κεφαλαίου και εργασίας δεν αποκλείει τη συνομολόγηση προσωρινών κοινωνικών συμφωνιών αμοιβαίου οφέλους (Κουζής και Ρομπόλης, 2000).

Ο κοινωνικός διάλογος συναντάται στις ευρωπαϊκές κυρίως χώρες με μια ποικιλομορφία. Έτσι, μπορεί να αναφέρεται στην πληροφόρηση των κοινωνικών εταίρων, τη διαβούλευση και την έκφραση γνώμης από τους τελευταίους, τις διμερείς, τριμερείς ή πολυμερείς διαπραγματεύσεις, τη συνομολόγηση συμφωνιών ή τη συναπόφαση. Επιπλέον, ο κοινωνικός διάλογος μπορεί να πραγματοποιηθεί στα επίπεδα της επιχείρησης, του νομού, της περιφέρειας, του κλάδου παραγωγής, το διεπαγγελματικό, το ευρωπαϊκό και το διεθνές (Σπυρόπουλος, 1998).

Ειδικά στη χώρα μας, παρά τη σχετικά επιτυχή λειτουργία της Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΟΚΕ) τα τελευταία χρόνια, οι αντικειμενικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του κοινωνικού διαλόγου ελάχιστα εκπληρώθηκαν μέχρι και το πρόσφατο παρελθόν, με συνέπεια τη σχετική αδράνεια των περισσότερων θεσμών κοινωνικού διαλόγου.

Ο κοινωνικός διάλογος έχει κριθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός και στο τοπικό επίπεδο όπου υπάρχουν ήδη πολυάριθμες εμπειρίες καλών πρακτικών στην Ευρώπη κι αλλού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999; Degryse, 2000). Άλλωστε, έχει ήδη επισημανθεί ότι οι τοπικές κοινωνικές εταιρικές σχέσεις μπορούν να διατηρούν την προσωπική ανάμειξη και δέσμευση και με τον τρόπο αυτό να αποφεύγουν το πρόβλημα της αδυναμίας δέσμευσης, που εμφανίζεται συνήθως σε εταιρικές πρωτοβουλίες ευρείας /υπερτοπικής κλίμακας (The Copenhagen Centre, 1999).

Πολλοί εμπειρογνώμονες του ΚΔ προσπάθησαν να εξειδικεύσουν τα οφέλη από τις διαδικασίες τοπικής κοινωνικής εταιρικότητας. Έτσι, οι Kjaer και Tennyson (2001) υποστήριξαν ότι τα οφέλη για τους εταίρους εντοπίζονται στην πρόσβαση σε διαφορετικούς ανθρώπους και σε νέου τύπου

γνώση, την κατανόηση τρόπων για να εργάζονται διαφορετικά, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, τον εξοβελισμό στερεοτύπων, την κατανομή των κινδύνων και την απόκτηση τεχνογνωσίας στη διαχείριση συγκρούσεων.

Άλλοι εμπειρογνώμονες του κοινωνικού διαλόγου διακρίνουν τα οφέλη από τη διεξαγωγή του στα οφέλη για τους συμμετέχοντες και σε εκείνα για την κοινωνία (Nelson and Zadek, 2000). Τα δυνητικά αυτά οφέλη απεικονίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δυνητικά οφέλη από τον κοινωνικό διάλογο

<i>Για τους συμμετέχοντες</i>	<i>Για την κοινωνία</i>
Ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου	Τοπική οικονομική ανάπτυξη
Βελτιωμένη λειτουργική αποδοτικότητα	Δημιουργία θέσεων εργασίας
Οργανωτική καινοτομία	Ανάπλαση των κοινωνικών υποδομών
Αυξημένη πρόσβαση σε πόρους	Βελτιωμένη ποσότητα/ ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και καλύτερη πρόσβαση σε αυτές τις υπηρεσίες
Βέλτιστη πρόσβαση σε πληροφόρηση	Βελτίωση στις υπηρεσίες και τη στάθμη της υγείας και της εκπαίδευσης
Πιο αποτελεσματικά προϊόντα και υπηρεσίες	Μείωση της εγκληματικότητας και της βίας
Αυξημένη φήμη και αξιοπιστία	Ολική βελτίωση στην ποιότητα ζωής
Δημιουργία μιας σταθερής κοινωνίας	Ενίσχυση της αντίληψης και της ικανότητας των πολιτών για ατομική και συλλογική τους εμπλοκή στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση

Πηγή: Nelson and Zadek, 2000.

Επιπλέον, τα οφέλη για την κοινωνία εντοπίζονται στην ανάπτυξη καινοτομιών, τη δημιουργία μεταβιβάσιμων μοντέλων καλής πρακτικής, την έμπνευση των άλλων για να επιχειρήσουν μια εταιρική προσέγγιση, την αποφυγή της σπατάλης δημόσιων πόρων, τη βελτίωση της συνολικής εικόνας της τοπικής κοινωνίας, τη διάχυση μιας ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, τη συμβολή στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κουλτούρας εταιρικότητας κ.λπ (Kjaer and Tennyson, 2001).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ

Στην επιτυχία των θεσμών συμμετοχής βοηθά και η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά, έχει αναφερθεί ότι η «διεθνής πείρα δείχνει ότι μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της συμμετοχικής διοίκησης, είναι η επιμόρφωση και η ειδική εκπαίδευση, όλων των ενδιαφερομένων, στους σκοπούς και τις λειτουργίες των συμμετοχικών συστημάτων. Σε πρώτη φάση, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να πειστούν - πριν από την πραγματική καθιέρωση – ότι η προτεινόμενη μορφή συμμετοχής θα ήταν προς όφελός τους. Σε αντίθετη περίπτωση, η συντονισμένη προσπάθεια, που είναι σημαντικός συντελεστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή» (Τζεκίνης και Κουτρούκης, 1992).

Από έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα βρέθηκε ότι η κατάλληλη εκπαίδευση και η προηγούμενη εμπειρία σε οποιαδήποτε μορφή συμμετοχής ενισχύει την επιτυχία των συμμετοχικών διαδικασιών. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η συστηματική εκπαίδευση ενισχύει ουσιαστικά τη δυναμική της συμμετοχικής διαδικασίας, δηλ. η συμμετοχή είναι διαδικασία μάθησης κατά την οποία η εκπαίδευση των εργαζομένων δημιουργεί κίνητρο για την περαιτέρω ενεργοποίησή τους (Σταυρουλάκης, 1989:323).

Επιπλέον, μετά τη χρηματοοικονομική κρίση του 2008 και την ύφεση που ακολούθησε η Ευρωπαϊκή Ένωση οδηγήθηκε ευκολότερα στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα βασικό εργαλείο για την οικονομική ανάπτυξη, που, άλλωστε, ήταν πρωταρχικό διακύβευμα της τελευταίας δεκαετίας.

Ταυτόχρονα όμως, και πέρα από την οικονομική της διάσταση, η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά έχει μεγάλη σημασία όταν τρέπεται σε πολιτική εκπαίδευση για την δημοκρατία και την πολιτειότητα (Popovic, Maksimovic and Jovanovic, 2020).

Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδράμει την αντιμετώπιση των απειλών κατά των δομών και πρακτικών της δημοκρατικής διακυβέρνησης, αλλά και εναντίον της δημοκρατικής πληροφόρησης. Η δημοκρατική εκπαίδευση των πολιτών μπορεί να προσφέρει στις σύγχρονες κοινωνίες πολιτειακές αρετές που στηρίζουν την δημοκρατική νομιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Δήμιζα, 2014:54). Επίσης, τα ψηφιακά μέσα και οι επικοινωνίες είναι πολύ κρίσιμες στη δημιουργία νέων ατραπών για την εξάσκηση της συμμετοχής. (Manavi, 2017).

Επίσης, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα συνδυάζεται με εκπαίδευση για τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα, καθώς οι δημοκρατικές κοινωνίες χρειάζονται εκπαιδευμένους πολίτες. Στις δημοκρατίες, με την έννοια των κύκλων μάθησης, όπως πολύ χαρακτηριστικά την όρισε ο πρώην πρωθυπουργός της Σουηδίας Ουλοφ Πάλμε (Bjerkaker, 2014), δίδεται μεγάλη έμφαση στα δημοκρατικά δικαιώματα του πολίτη, την κριτική διάσταση της εκπαίδευσης και συνιστά μια δέσμευση για διάλογο (Popovic, Maksimovic and Jovanovic, 2020).

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το οποίο συνιστά θεμελιώδη παράγοντα για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του Αιγαιοπελαγίτικου χώρου. Εντάχθηκε στο Έργο «Πολυνησιωτικότητα» και ειδικότερα στη Δράση 4 «Εκπαίδευση και Υποστήριξη προς τις Τοπικές Κοινωνίες». Ο τίτλος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν «Εκπαίδευση Αιρετών και Στελεχών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα Κοινωνικής Διαβούλευσης»

και ως τόποι διεξαγωγής ορίστηκαν οι πρωτεύουσες των νησιών Σάμος, Λήμνος, Ρόδος, Χίος, Μυτιλήνη, Σύρος. Η διάρθρωση και αρχιτεκτονική του σεμιναρίου είχε ως εξής:

Περιγραφή Αντικειμένου

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν να εκπαιδευτούν οι αιρετοί, τα στελέχη και οι πολίτες που συμμετέχουν σε όργανα κοινωνικής διαβούλευσης της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε να βελτιστοποιηθεί η συμβολή τους στα παράγωγα του κοινωνικού διαλόγου. Η αξιοποίηση τεχνικών διαβούλευσης και διαπραγμάτευσης από τους συμμετέχοντες αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την πιο αποτελεσματική λειτουργία των αντίστοιχων οργάνων (Δημοτικό Συμβούλιο, Δημοτικές Επιτροπές, Επιτροπή Διαβούλευσης κ.λπ.). Ειδικότερα κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος αναπτύχθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

Α) Ορισμός Εννοιών: Διακυβέρνηση, Διαβούλευση- Μέθοδοι Διαβούλευσης - Η έννοια της κοινωνικής διαβούλευσης- Θεματολογία και τυπολογία - Μελέτες περίπτωσης

Β) Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: Θεσμοί και πρακτικές, Ο κοινωνικός διάλογος στην αυτοδιοίκηση – Θέματα διαβούλευσης για τη βελτίωση της διοικητικής ικανότητας της αυτοδιοίκησης, Κοινωνική Εταιρικότητα

Γ) Άσκηση κοινωνικού διαλόγου στην τοπική αυτοδιοίκηση

Δ) Βασικές έννοιες Κοινωνικού Διαλόγου – Κοινωνικής Εταιρικότητας – Κοινωνικής διαβούλευσης – Ο κοινωνικός διάλογος σε διεθνή και ευρωπαϊκή κλίμακα – Παραδείγματα καλών πρακτικών

Ε) Τεχνικές κοινωνικού διαλόγου: διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία, τεκμηρίωση

ΣΤ) Η φύση της διαπραγμάτευσης

Ζ) Διαπραγμάτευση: Καθορισμός των πλαισίων, κατάστροψη στρατηγικής και σχεδιασμός

Η) Εργαστήριο κοινωνικής διαβούλευσης στην αυτοδιοίκηση

Θ) Αξιολόγηση

Ομάδα-Στόχος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθυνόταν σε αιρετούς στα όργανα διοίκησης και διαβούλευσης της τοπικής και περιφερειακής αυτοδιοίκησης, σε στελέχη των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, καθώς και σε πολίτες που συμμετέχουν σε όργανα κοινωνικής διαβούλευσης της τοπικής και περιφερειακής αυτοδιοίκησης ώστε να βελτιστοποιηθεί η συμβολή τους στα παράγωγα του κοινωνικού διαλόγου.

Απαραίτητες Γνώσεις

Απαραίτητες γνώσεις για τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν μια στοιχειώδης ενημέρωση για την τοπική αυτοδιοίκηση και τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων λήψης αποφάσεων ή αποτύπωσης γνώμης στα αυτοδιοικητικά όργανα.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου οι εκπαιδευθέντες θα ήταν σε θέση:

- Να αντιλαμβάνονται τις βασικές έννοιες της διακυβέρνησης και της διαβούλευσης, και τις μεθοδολογίες τους
- Να γνωρίζουν τις κύριες διαστάσεις και λειτουργίες του κοινωνικού διαλόγου στην Ευρώπη και την Ελλάδα με έμφαση στην τοπική αυτοδιοίκηση
- Να αντιλαμβάνονται τη θέση της κοινωνικής διαβούλευσης στο τοπικό σύστημα διακυβέρνησης
- Να εφαρμόζουν τεχνικές σε διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης
- Να εμπλακούν σε ομάδες εργασίας που αποσκοπούν στην εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών από τους ίδιους
- Να συμμετέχουν ενεργά ως ενεργοί «παίκτες» σε στοιχειώδεις διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης
- Να αναγνωρίζουν τις συνθήκες διαπραγμάτευσης, να καταλαβαίνουν τι απαιτείται στο διαπραγματευτικό «πάρε-δώσε»
- Να γνωρίζουν πώς να αναλύουν, σχεδιάζουν και να διεκπεραιώνουν επιτυχημένες διαπραγματεύσεις
- Να κατανοούν τον τρόπο, με τον οποίο είναι οργανωμένες οι δομές και οι διαδικασίες κοινωνικού διαλόγου στην Ελλάδα, την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς.
- Να αντιλαμβάνονται τις (καλές) πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στον κοινωνικό διάλογο με έμφαση στις τεχνικές διαπραγματεύσεων, την τεκμηρίωση και την επιχειρηματολογία.

Η διάρθρωση του ωρολογίου εκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σεμιναρίων του Επιμορφωτικού Προγράμματος

A/A	Διδακτικές Ενότητες	Διάρκεια (Ώρα Εκπαίδευσης)
1	Ορισμός Εννοιών: Διακυβέρνηση, Διαβούλευση- Μέθοδοι Διαβούλευσης - Η έννοια της κοινωνικής διαβούλευσης- Θεματολογία και τυπολογία - Μελέτες περίπτωσης	1η
	Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: Θεσμοί και πρακτικές, Ο κοινωνικός διάλογος στην αυτοδιοίκηση - Θέματα διαβούλευσης για τη βελτίωση της διοικητικής ικανότητας της αυτοδιοίκησης, Κοινωνική Εταιρικότητα	2η
	Άσκηση κοινωνικού διαλόγου στην τοπική αυτοδιοίκηση	3η
	Βασικές έννοιες Κοινωνικού Διαλόγου–Κοινωνικής Εταιρικότητας – Κοινωνικής διαβούλευσης - Ο	4η

	κοινωνικός διάλογος σε διεθνή και ευρωπαϊκή κλίμακα- Παραδείγματα καλών πρακτικών	
	Τεχνικές κοινωνικού διαλόγου: διαπραγμάτευση, επιχειρηματολογία, τεκμηρίωση Η φύση της διαπραγμάτευσης Διαπραγμάτευση: Καθορισμός των πλαισίων, κατάσταση στρατηγικής και σχεδιασμός	5η
	Εργαστήριο κοινωνικής διαβούλευσης στην αυτοδιοίκηση	6η
	Εργαστήριο κοινωνικής διαβούλευσης στην αυτοδιοίκηση	7η
	Εργαστήριο κοινωνικής διαβούλευσης στην αυτοδιοίκηση - Αξιολόγηση	8η

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Τελικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε, όπως περιγράφεται στο σχέδιο δράσης σε όλα τα νησιά του Αιγαίου Πελάγους, που διαθέτουν πανεπιστημιακή μονάδα δηλ. στη Λέσβο, Λήμνο, Χίο, Σάμο, Ρόδο και Σύρο. Το ενδιαφέρον αιρετών, στελεχών και πολιτών για το πρόγραμμα ήταν ζωηρό. Η ουσιαστική συμμετοχή όμως κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα, ανάλογα και με τον τόπο διεξαγωγής. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι – ιδίως οι αιρετοί – δεν έμειναν όλες τις ώρες εκπαίδευσης στην αίθουσα, επικαλούμενοι κάποιες κοινωνικές, επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις. Μεγαλύτερο ήταν το ενδιαφέρον από πολίτες και στελέχη των αυτοδιοικητικών οργανισμών, όπου ορισμένοι από τους τελευταίους αντιμετώπισαν το πρόγραμμα με ενθουσιασμό.

Ιδίως οι πολίτες συμμετείχαν ενεργά χωρίς να είναι βέβαιο ότι χρειαζόταν όλες τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, που παρείχε το πρόγραμμα. Πιθανώς ένιωθαν ότι χρειαζόταν στην καθημερινή τους ζωή τις τεχνικές διαπραγματεύσεων που το πρόγραμμα πρόσφερε, ιδιαίτερα το μέρος εκείνο που αναφερόταν στις δεξιότητες διαπραγμάτευσης και την προσομοίωση της διαπραγματευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία «*learningbydoing*», τα παιχνίδια διαπραγμάτευσης, οι εφαρμογές σχετικών ασκήσεων και μελετών περίπτωσης φάνηκαν πολύ ενδιαφέροντα και χρήσιμα στους συμμετέχοντες.

Οι αιρετοί και λιγότερο τα στελέχη των αυτοδιοικητικών οργανισμών δεν υιοθέτησαν μια κουλτούρα εκπαίδευσης, που σχετίζεται με τον πολιτικό ρόλο τους. Η στάση αυτή είναι εν μέρει δικαιολογημένη, καθώς δεν ήταν δεδομένο ότι αιρετοί ή εν γένει οι λοιποί συμμετέχοντες θα αξιοποιήσουν της γνώσεις/δεξιότητες που αποκόμισαν σε διαδικασίες ΚΔ/ΚΕ. Αλώςτε δεν ήταν καθόλου βέβαιο ότι λειτουργούν ή θα λειτουργήσουν αντίστοιχοι θεσμοί και διαδικασίες ΚΕ/ΚΔ στην περιοχή τους.

Κατά κάποιο τρόπο επαναλήφθηκε το φαινόμενο να συμμετέχουν σε σεμινάρια άτομα που δε χρειάζονται τις προσφερόμενες γνώσεις δεξιότητες και να μη συμμετέχουν εκείνοι που τις χρειάζονταν πραγματικά.

Οι τοπικές και περιφερειακές αρχές στήριξαν θεωρητικά το πρόγραμμα αλλά δεν το προώθησαν εμπράκτως. Ιδίως οι ανώτεροι τοπικού άρχοντες (δήμαρχοι, αντιδήμαρχοι, αντιπεριφερειάρχες, κ.λπ)

είχαν ως επί το πλείστον μια συμβολική συμμετοχή στην έναρξη. Συνηθισμένοι να εγκαινιάζουν τα σεμινάρια των άλλων εκπαιδευομένων έκανα το ίδιο και στο δικό τους.

Σε κάθε περίπτωση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανέδειξε αφενός την έλλειψη σε δεξιότητες διαβούλευσης και διαλόγου στην ελληνική περιφέρεια (και δη την νησιωτική). Η πασιφανής αυτή εκπαιδευτική ανάγκη (ιδίως των αιρετών και στελεχών της αυτοδιοίκησης) ενδεχομένως συνοδεύεται από την ελλιπή αναγνώριση ότι η αποτελεσματική συμμετοχή σε διαδικασίες ΚΔ/ΚΕ απαιτεί την ανάπτυξη της αντίστοιχης δεξιότητας κι επομένως απαιτεί εκπαίδευση και πρακτική άσκηση.

Το επόμενο βήμα θα ήταν να ξεπεραστούν σταδιακά τα ζητήματα ΚΔ/ΚΕ, τα παρωχημένα στερεότυπα των πελατειακών σχέσεων μεταξύ πολιτευτών και πολιτών. Με άλλα λόγια η ελληνική κοινωνία έχει δρόμο να διανύσει, καθώς το πρότυπο του «επιδέξιου πολιτευτή» και διαχειριστή των προσωπικών σχέσεων είναι ακόμη πολύ ισχυρό. Αντίθετα η χρήση εργαλείων ΚΕ/ΚΔ για να προωθηθούν οι επιδιώξεις και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων πολιτών δεν είναι προς το παρόν προτιμητέα από τους πολίτες και τους φορείς εκπροσώπησης συμφερόντων. Το κύρος και η χρησιμότητα των θεσμών και διαδικασιών ΚΔ/ΚΕ στην ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να υποσκάπτεται από την πατροπαράδοτη ατραπό των πελατειακών σχέσεων.

Η ενεργή πολιτειότητα ως δημοκρατική πρακτική του ατόμου για να λύσει προβλήματα που αναδύονται στη μετανεωτερική κοινωνία θα πρέπει να αφορά σε όλους τους πολίτες. Μια ουσιαστική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή του πολίτη σε διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων όπως η παρούσα μπορεί να προωθηθεί σε μικρο-επίπεδο και στη χώρα μας.

Η συμμετοχή των πολιτών και των εκπροσώπων τους σε διαδικασίες ΚΔ/ΚΕ στις κοινωνίες της μάθησης προϋποθέτει το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για να διαδραματίσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους και να προσδώσουν προστιθέμενη αξία στην κοινωνική τους παρέμβαση. Προσδοκώμενα αποτελέσματα των καινοτόμων αυτών δράσεων μάθησης είναι η διεύρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δραστηριότητες, η καταπολέμηση της «πολιτικής απογοήτευσης», η προώθηση των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής και εν τέλει η οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης στην κατανομή του αυξημένου εθνικού εισοδήματος. Προγράμματα, όπως αυτά που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου για την «Εκπαίδευση Αιρετών και Στελεχών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα Κοινωνικής Διαβούλευσης» μπορούν να συνδράμουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, καθώς θεωρείται ότι η δράσεις της δια βίου μάθησης (ΔΒΜ) συμβάλλουν θετικά στην τοπική ανάπτυξη και κοινωνική αλλαγή. Η κοινωνική αλλαγή ευνοείται περισσότερο, μέσα από την επίδραση που έχει η ΔΒΜ στην κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των ατόμων/ επιμορφούμενων. Επιπρόσθετα, η δια βίου μάθηση μπορεί να κάνει χρήση τοπικών πόρων και να τους εκμεταλλευθεί κατά τρόπο τέτοιο, που θα ευνοήσει την τοπική ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπ’ όψιν και τις συνεχείς κοινωνικές μεταβολές και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς (Preece, 2009). Τα προγράμματα ΔΒΜ μπορούν, μέσω της παροχής γνώσεων για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευομένων, να οδηγήσουν στην τοπική ανάπτυξη καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να απασχοληθούν σε τοπικές θέσεις εργασίας, εισάγοντας και

δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες, που να αναβαθμίσουν περαιτέρω την ανταγωνιστικότητα της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας (Jordanetal., 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bjerkaker, S. (2014), Changing Communities: The Study Circles- for learning and democracy, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 260-267.
- Degryse, C. (2000), *European Social Dialogue: a mixed picture*, Brussels, ETUI, (Discussion Working Papers).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999), Οδηγός των τοπικών σύμφωνων απασχόλησης 2000-2006, έγγραφο SEC (99) 1933.
- Kjaer, L. and Tennyson, R. (2001), *Local partnerships in Europe: An action research report*, Copenhagen, The Copenhagen Centre.
- Κουζής, Γ. και Ρομπόλης, Σ. (2000), Εισαγωγή στο Γ. Κουζής και Σ. Ρομπόλης, *Ζητήματα κοινωνικού διαλόγου*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, Gutenberg, σελ.11-41.
- Κουτρούκης, Θ. (1998), Κοινωνικός Διάλογος: Η ευρωπαϊκή και η ελληνική διάσταση, στο Τζεκίνης, Χ. και Κουτρούκης, Θ., *Απασχόληση και Εργασιακές Σχέσεις στη δίνη του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Έκδοση Επιθεώρησης Εργασιακών Σχέσεων.
- Κουτρούκης, Θ. (2017), Εκπαιδεύοντας συνδικαλιστές-ηγέτες σε διεθνική κλίμακα: Το παράδειγμα των μελών των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων Εργασίας, 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 24-26.11.2017.
- Δήμιζα, Σ. (2014), Δημοκρατική Εκπαίδευση-Οι απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών: Μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής (διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.
- Λιβιτσιάνου-Ζούγλου, Μ. (2000), Εφαρμογή των τοπικών συμφώνων απασχόλησης στο νομό Μαγνησίας, *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*, 20, 116-121.
- Manavi, C. (2017). Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship (EduMap). ed. by Irina Bondarevskaya, Despina Karakatsani; org. com.: Bondar,Ekaterina [et al.]. Kyiv, 2017 (Tipogr. “Advance”), 26-30.
- Nelson, J. and Zadek, S. (2000), *Partnership alchemy: New social partnerships in Europe*, Copenhagen, The Copenhagen Centre.
- ΟΚΕ (1999), *Κοινωνικός διάλογος στη Νοτιανατολική Ευρώπη*, Γνώμη, 29, Αθήνα.
- Παλαιολόγος, Ν. και Παπαβασιλείου, Χ. (2000), Τα τοπικά σύμφωνα απασχόλησης στην Ελλάδα, *Ενημέρωση*, 58, Απρίλιος, σελ. 2-6.
- Popovic, K., Maksimovic M and Jovanovic, A. (2020) Learning Democracy, in S. Sava, C. Borea and G. Chian (eds), *Collective Capacity Building*, Leiden, Brill Sense. 83-97 (forthcoming).

- Σπυρόπουλος, Γ. (1998), Ο κοινωνικός διάλογος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, *Επιθεώρηση Εργατικού Δικαίου*, τ. 57.
- Σταμπούλης, Μ. και Ζαρωτιάδης Γ. (2002), Αγορές Εργασίας, Θεσμοί και Πολιτικές: Τοπικές στρατηγικές απασχόλησης και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού: Εμπειρίες από τη συγκρότηση τοπικών συμφώνων απασχόλησης στη Βόρεια Ελλάδα, στο Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρώπινου Δυναμικού, *ΕΡΓΑΣΙΑ 2002*, Αθήνα, Παντείο Πανεπιστήμιο, σελ. 53-65.
- Σταυρουλάκης, Δ. (1989), Συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων: Μελέτη των οργανωτικών δομών της ελληνικής βιομηχανίας, (διδακτορική διατριβή), Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανολόγων
- The Copenhagen Centre (1999), *New employment partnerships in Europe: Innovative local employment strategies*, Copenhagen, December.
- Τζεκίνης, Χ. και Κουτρούκης, Θ. (1992), *Πρακτικά θέματα στις Εργασιακές σχέσεις: Η ελληνική και η κοινοτική συγκυρία*, Αθήνα: Γαλαίος.
- Preece, J. (2009). Lifelong Learning and Development: A Southern Perspective. London: The Tower Building.
- Jordan, L., Longworth, N., Osborne, M. (2014). The rise and fall and rise again of learning cities. Στο: Zafiris, G.K., Gravani, M.N. (Eds.), Challenging the ‘European area of lifelong learning’. A critical response (σελ. 273-284). London: Springer

Σημείωση: Οι θέσεις που διατυπώνονται στο άρθρο είναι προσωπικές και δεν δεσμεύουν ή απηχούν σε καμία περίπτωση τις απόψεις του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΚΟΚΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ιωάννα Τσάρπα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κουτρούκης Θεόδωρος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική εφαρμογή με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία του Κόκκου. Αρχικά, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία του Κόκκου. Στη συνέχεια, περιγράφεται μια εφαρμογή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Κόκκου σε εκπαιδευτικούς. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη εφαρμογή εκπαίδευση ενηλίκων.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΚΟΚΚΟΥ

Η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Κόκκου βασίζεται στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, που θεμελιώθηκε από τον Freire. Για τον λόγο αυτό, η τεχνική που χρησιμοποιείται σε αυτή τη μέθοδο είναι η ανάλυση έργων τέχνης, όπως πίνακας, αφίσσα,. Ο Freire έδωσε έμφαση στην επεξεργασία των «κωδικοποιήσεων» των έργων τέχνης από μέρους των εκπαιδευομένων. «Οι κωδικοποιήσεις / σκίτσα αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κόκκος, 2009: 2).

Πρόκειται για μια μέθοδο που αναπτύχθηκε από τον Κόκκο και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Διεθνές Συνέδριο Μετασχηματιστικής Μάθησης στις Βερμούδες το 2009. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011), η αισθητική εμπειρία, ή αλλιώς η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες σε μια διαδικασία κριτικής σκέψης, η οποία τους βοηθά να γίνουν πιο χειραφετημένοι προς τις ιδεολογίες που περιβάλλουν τις σκέψεις τους και σκοπεύουν να αποκτήσουν για να αναδιαμορφώσουν το υφιστάμενο status quo, το οποίο συνήθως δρα ενάντια στα ζωτικά τους συμφέροντα». Πρόκειται για μία μέθοδο παρατήρησης των τεχνών που προάγει την αυτονομία της σκέψης.

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου είναι τα ακόλουθα έξι (Κόκκος, 2009, 2011):

- Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό. Το στάδιο αυτό «αποτελείται από τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, σε ένα συγκεκριμένο σημείο της διεργασίας της εκπαίδευσης εκπαιδευτών – και καθώς συζητείται το ζήτημα της κριτικής σκέψης – ο εκπαιδευτής διαπιστώνει πως οι συμμετέχοντες έχουν μάλλον στερεοτυπικές παραδοχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των στοχαστών. Οι περισσότεροι εκφράζουν την άποψη πως οι στοχαστές είναι βασικά άνδρες, ώριμης ηλικίας, που συνεχώς μελετούν βιβλία και είναι απομονωμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική δράση. Έτσι, ο εκπαιδευτής αποφασίζει να εκμαιεύσει από τους συμμετέχοντες την συγκατάθεσή τους να εξετάσουν το θέμα περαιτέρω» (Κόκκος, 2009: 5)
- Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, «ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα. Στο παράδειγμά μας, εκφράζουν πρώτα μεμονωμένα (γραφτά) και στη συνέχεια

ομαδικά (προφορικά) τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις των στοχαστών» (Κόκκος, 2009:5)

- Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν, όπου «ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν» (Κόκκος, 2009: 5)
- Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και πιο συγκεκριμένα, «ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ.» (Κόκκος, 2009: 5)
- Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Σε αυτό το στάδιο «ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν τα διάφορα υπο-θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά υπο-θέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους» (Κόκκος, 2009: 6)
- Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών. Στο στάδιο αυτό αναδύονται νέες οπτικές, η γνώση προσεγγίζεται μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων και την κοινωνική δράση, ενισχύεται η δημιουργία δικτύων και η κοινωνική δράση.

Μια σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού προβληματισμού πραγματοποιήθηκε από τους Adorno και Horkheimer, ιδρυτές της κριτικής θεωρίας που ξεκίνησαν την ανάπτυξή της στη δεκαετία του 1930 στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης, γνωστή ως Σχολή της Φρανκφούρτης. Οι συγγραφείς αναπτύσσουν την άποψη του Kant ότι η αισθητική εμπειρία παρέχει τη δυνατότητα ενός τρόπου σκέψης διαφορετικού από τον κυρίαρχο, υποστηρίζοντας ότι η επαφή με την αυθεντική τέχνη συνεισφέρει στη διαδικασία της ανθρώπινης απελευθέρωσης. Ο πυρήνας της συλλογιστικής τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των αριστουργημάτων της τέχνης περιέχουν ιδιότητες που σπάνια εντοπίζονται σε άλλους μηχανισμούς κοινωνικής πραγματικότητας που κυριαρχούνται από τον οργανικό ορθολογισμό και τον κομφορμισμό (Κόκκος, 2009).

Εφαρμογή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Κόκκου σε εκπαιδευτικούς.

Τόπος, ημερομηνία, διάρκεια: Ρόδος, 19/ 04/ 2018, 3 ώρες/ 17:00 – 20:00

Εκπαιδευόμενοι: 18 εκπαιδευτικοί

Θέμα: σχεδιασμός διδασκαλίας, χαρακτηριστικά καλής διδασκαλίας, αποτελεσματική διδασκαλία.

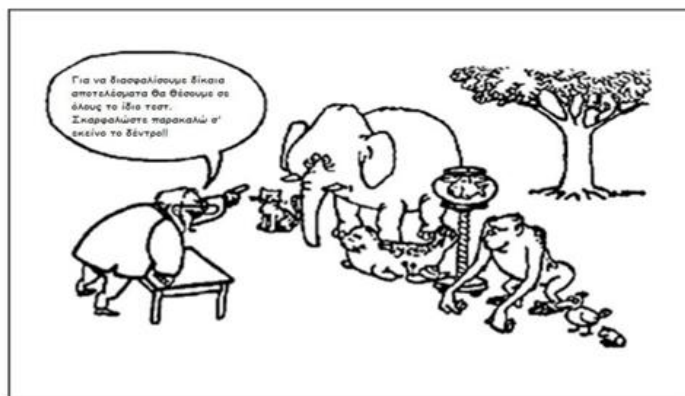
Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσουν να εφαρμόσουν στη συνέχεια το νέο σχέδιο δράσης στις τάξεις τους. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης εφαρμόζεται η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Κόκκου που περιλαμβάνει έξι στάδια που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Περιγραφή: Αναφέρεται το θέμα της συνάντησης: «σχεδιασμός διδασκαλίας, χαρακτηριστικά καλής διδασκαλίας, αποτελεσματική διδασκαλία».

1ο στάδιο Κόκκου: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.

Στο πρώτο στάδιο γίνεται διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων, δηλαδή χρειάζεται να γίνει ο κλονισμός της αντίληψης των εκπαιδευομένων για το θέμα που εξετάζεται. Ο κλονισμός αυτός επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί μέσα από την προβολή των εικόνων 1 και 2.

Εικόνα 1:



εικόνα 2: παλιά φωτογραφία, 1946



Οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται πάνω στο θέμα για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας και την αποτελεσματική διδασκαλία. Πραγματοποιείται συζήτηση μεταξύ των εμπλεκομένων του προγράμματος ως προς τις παραδοχές τους για το συγκεκριμένο θέμα. Καταιγισμός ιδεών και συζήτηση.

Η ερευνήτρια διαπιστώνει ποια χαρακτηριστικά καλής διδασκαλίας γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και αν γνωρίζουν τις φάσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, όπως και τότε είναι μια διδασκαλία αποτελεσματική, σύμφωνα με όσα εκφράζουν στη συζήτηση.

Μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τη συζήτηση αναγνωρίζεται η ανάγκη να ασχοληθούμε με το θέμα, καθώς εντοπίζονται προβληματικά ζητήματα τα οποία χρειάζεται να καταγραφούν, ώστε να αποτυπωθούν οι παραδοχές των εκπαιδευομένων αναφορικά με το θέμα, στη συνέχεια στο δεύτερο στάδιο. Ο κριτικός στοχασμός και η ορθολογική συζήτηση αποτελούν κύριες τεχνικές για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

2ο στάδιο Κόκκου: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.

Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους στο θέμα που εξετάζεται. Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν τις απόψεις τους γραπτά μέσα από τη δραστηριότητα 1. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό της στρατηγικής μετασχηματισμού που θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Επιπλέον, οι αρχικές αυτές παραδοχές των εκπαιδευομένων θα συγκριθούν με τις τελικές απόψεις τους μετά τη διεργασία. Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευομένων.

Η ερευνήτρια δίνει στους συμμετέχοντες τη δραστηριότητα 1 για να καταγράψουν ατομικά και επιγραμματικά τις φάσεις της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας και τα στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα έντυπα συγκεντρώνονται από την ερευνήτρια.

Δραστηριότητα 1

Να αναφέρετε τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας.

Να αναφέρετε τις φάσεις μιας διδασκαλίας/ μικροδιδασκαλίας.

Να αναφέρετε τι είναι αποτελεσματική διδασκαλία.

3ο στάδιο Κόκκου: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.

Στο τρίτο στάδιο η ερευνήτρια προβαίνει στον προσδιορισμό των απόψεων που θα εξεταστούν στη συνέχεια. Η ερευνήτρια καταγράφει στον πίνακα τις προτάσεις των εκπαιδευομένων, όπως διατυπώθηκαν στη δραστηριότητα 1 σε χρόνο 20 λεπτών. Στη συνέχεια, οι προτάσεις των εκπαιδευομένων ομαδοποιούνται και ιεραρχούνται. Ύστερα από συζήτηση στην ολομέλεια αποφασίζεται ποια επιλέγονται για να αποτελέσουν το αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας. Η ορθολογική συζήτηση αποτελεί μια από τις κύριες συνιστώσες της μετασχηματίζουσας μάθησης.

4ο στάδιο Κόκκου: Επιλογή έργων τέχνης.

Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν στο μετασχηματισμό που θα ακολουθήσει. Θα γίνει η προβολή ενός βίντεο και ενός πίνακα. Η ερευνήτρια έχει εντοπίσει κάποια έργα τέχνης σχετικά με το θέμα της συνάντησης τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εφορμήσεις για την ανάλυση του θέματος που εξετάζεται. Η ερευνήτρια παρουσιάζει τα παρακάτω έργα στους εκπαιδευόμενους. Ύστερα από συζήτηση επιλέγονται τα έργα που θα χρησιμοποιηθούν για τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Η χρήση έργων τέχνης και η

κριτική ανάλυση κειμένων μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευομένων. Τα έργα που εξετάζονται είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 1: schoolteacher, ο δάσκαλος, JanSteen, 1668.



Πίνακας 2: ο δάσκαλος, JanSteen, 1663.



Πίνακας 3: Η νεαρή δασκάλα, Jean Baptiste Simeon Chardin, 1740.



Βίντεο 1: όταν ήμουν δάσκαλος

<https://youtu.be/XvEqDrKYndM?list=PL8Pra97AUbsuIW0UtHtz9XQuiG3PwVGrl>

Βίντεο 2: ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται

<https://www.youtube.com/watch?v=IV5rfV3u-2U&t=796s>

5ο στάδιο Κόκκου: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Στο στάδιο 5 επιχειρείται κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Η ερευνήτρια προβάλλει έναν από τους πίνακες που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευόμενοι από αυτούς που προβλήθηκαν προηγουμένως. Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν για τον πίνακα. Για τη διεργασία της ανάλυσης και παρατήρησης του πίνακα χρησιμοποιείται το μοντέλο του Perkins (1981), όπου οι φάσεις του είναι οι ακόλουθες:

- 1) Δώσε χρόνο για παρατήρηση.
- 2) Κάνε την παρατήρηση ανοικτή και περιπετειώδη.
- 3) Παρατήρησε ξεκάθαρα και βαθιά.
- 4) Οργάνωσε την παρατήρησή σου.

Παράλληλα η ερευνήτρια δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δραστηριότητα 2 που έχει τις ίδιες ερωτήσεις που δόθηκαν στην αρχή με τη δραστηριότητα 1.

Η ίδια διεργασία ακολουθείται και στα υπόλοιπα έργα που επιλέγονται για επεξεργασία. Μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τον ορθολογικό διάλογο που επιτυγχάνονται με την ανάλυση ενός κειμένου και ενός έργου τέχνης επιτυγχάνεται ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών που μπορούν να οδηγήσουν στο μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευομένων αναφορικά με το θέμα που εξετάζεται. Η ερευνήτρια εντοπίζει τις νέες παραδοχές των εκπαιδευομένων.

6ο στάδιο Κόκκου: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Στο στάδιο έξι γίνεται επαναξιολόγηση των παραδοχών των εκπαιδευομένων για τη δομή της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ακολουθεί συζήτηση. Η ερευνήτρια παρουσιάζει τις νέες παραδοχές όπως διαμορφώθηκαν μετά τη διεργασία της παρατήρησης των έργων τέχνης που εξετάστηκαν στο στάδιο 2. Γίνεται σύγκριση των νέων παραδοχών με τις αρχικές παραδοχές, καθώς και σύνθεση όλων των ιδεών που προέκυψαν. Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν για τη μετασχηματιστική διεργασία που υλοποιήθηκε μέσα από την παραπάνω διαδικασία.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαφάνηκε από την παρούσα εργασία ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν βαθύτερη προσέγγιση, ανάλυση και προβληματισμό, ικανότητες αυτοαξιολόγησης, καθώς και θετική στάση στη διαφορετική άποψη. Επίσης, η χρήση της τέχνης βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, αλλά και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες συμβάλλοντας στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Τα βασικά στοιχεία αυτής της μεθόδου που οδήγησαν σε θετικά αποτελέσματα είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ο διάλογος που αναπτύσσεται τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων, όσο και μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων.

Τα πορίσματα της παρούσας εφαρμογής επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, καθώς επιβεβαιώνεται ότι έργα μεγάλης τέχνης, λόγω του αντισυμβατικού τους χαρακτήρα, της ολιστικής τους διάστασης, της αυθεντικής έννοιας της ζωής που εμφανίζουν και των πολλαπλών ερμηνειών που προσφέρουν, έρχονται σε αντίθεση με τον οργανικό ορθολογισμό που ενσωματώνεται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας. Η επαφή με την τέχνη λειτουργεί ως πεδίο όπου καλλιεργείται η κριτική συνείδηση. Προσφέρει κριτήρια που βοηθούν τα άτομα να αναθεωρήσουν κυρίαρχους κανόνες, να αμφιβάλλουν για τις υποθέσεις που δημιουργούνται στις κοινωνικές και παραγωγικές διαδικασίες και να διαμορφώνουν μια προοπτική ενός κόσμου που είναι καλύτερο από αυτόν στον οποίο ζουν (Kokkos, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Ανακτήθηκε από: http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitiki_empeiria.pdf
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. 8thInternationalTransformativeLearningConference, ColumbiaUniversity.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2009). Tranformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Methodology. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/5934/7b9e3b38154e84884162439feac8e2f21147.pdf>
- Perkins, D. (1981). The Mind's Best Work. Cambridge: Harvard University Press.
- Εικόνα 1: <https://www.slideshare.net/papadakhs/ss-29210663>
- Εικόνα 2: παλιά φωτογραφία, (1946). <http://rethemnosnews.gr/2015/05/%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%AD%CF%82-%CF%86%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB/>
- Πίνακας 1: school teacher, οδάσκαλος, Jan Steen, 1668. <http://www.alfavita.gr/arhron/16-apo-toys-pio-diasimoys-pinakes-zografikis-poy-ehoyn-os-thema-toys-ton-daskalo>
- Πίνακας 2: ο δάσκαλος, JanSteen, 1663. <http://www.alfavita.gr/arhron/16-apo-toys-pio-diasimoys-pinakes-zografikis-poy-ehoyn-os-thema-toys-ton-daskalo>
- Πίνακας 3: Ηνεαρήδασκάλα, Jean Baptiste Simeon Chardin, 1740. <http://www.alfavita.gr/arhron/16-apo-toys-pio-diasimoys-pinakes-zografikis-poy-ehoyn-os-thema-toys-ton-daskalo>
- Βίντεο 1: όταν ήμουν δάσκαλος, <https://youtu.be/XvEqDrKYndM?list=PL8Pra97AUsubuIW0UtHtz9XQuiG3PwVGrl>
- Βίντεο 2: ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται, <https://www.youtube.com/watch?v=IV5rfV3u-2U&t=796s>

Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δημήτριος Κυριόπουλος, Καθηγητής Πληροφορικής Β/θμιας εκπαίδευσης (Msc
Μαθηματικός – Μηχανικός)

Κωνσταντίνα Λούκα, Καθηγήτρια Φιλόλογος Β/θμιας εκπαίδευσης (Msc ΤΠΕ στην
εκπαίδευση)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αρχικά αναφέρονται βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά σχετικά με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και στη συνέχεια πτυχές και θέματα που αφορούν την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση και ειδικά στην οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η χρήση του “myschool” στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διαφάνειας αλλά και της καλύτερης και αποδοτικότερης οργάνωσης των σχολικών μονάδων, δηλαδή βασικών αρχών της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Για να κατανοηθεί καλύτερα το πλαίσιο εφαρμογής του συγκεκριμένου πληροφοριακού συστήματος, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αρχικά παρουσιάζονται βασικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί και στη συνέχεια τα βασικά χαρακτηριστικά της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στον χώρο της εκπαίδευσης.

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οριοθέτηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι δύσκολη υπόθεση. Ειδικότερα, κυριαρχεί μια πληθώρα ορισμών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός (βλ. περισσότερα στο: Georgiadis&Stiakakis, 2010; Al-Mamarietal., 2013). Αυτή η ποικιλία ορισμών μπορεί να αποδοθεί στις πολυποικίλες διαστάσεις της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και ειδικότερα στον προσδιορισμό διαφορετικών σκοπών και στόχων στους διαφορετικούς χώρους που κάθε φορά εφαρμόζεται (Πομπόρτσας, 2005; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008).

Επιπρόσθετα, αυτή η ποικιλία ορισμών οφείλεται στις διαφορετικές επιστήμες που εμπλέκονται γύρω από την ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Τέτοιες επιστήμες είναι η οργάνωση και διοίκηση δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών, η Πληροφορική και οι Τηλεπικοινωνίες, αλλά και επιστήμες της οικονομίας (Gonzalesetal, 2007; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Μερικοί ενδεικτικοί ορισμοί είναι οι ακόλουθοι: 1) «Ο μετασχηματισμός της δημόσιας διοίκησης μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (βλ. Bonsonetal., 2012), 2) «Η χρήση του Διαδικτύου για τη μεταφορά πληροφοριών και υπηρεσιών στους πολίτες» (βλ. UN, 2008), 3) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διοίκηση» (βλ. OECD, 2003), 4) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών από διάφορους κυβερνητικούς φορείς ώστε να βελτιωθούν οι επιχειρηματικές διαδικασίες και η βελτίωση των υπηρεσιών του δημοσίου» (βλ. <http://www.worldbank.org/>) και 5) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη δημόσια διοίκηση, παράλληλα με αλλαγές στην οργάνωση και στις δεξιότητες των υπαλλήλων, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι υπηρεσίες του δημοσίου και οι δημοκρατικές διαδικασίες αυτού (Georgiadis and Stiakakis, 2010).

Με άλλα λόγια οι ορισμοί της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης διακρίνονται σε αυτούς που αφορούν τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας και σε αυτούς που αφορούν είτε τον μετασχηματισμό των οργανωτικών δομών των δημοσίων υπηρεσιών είτε τα οφέλη για τις ομάδες των πολιτών και η δυνατότητα συμμετοχής τους σε δημοκρατικές διαδικασίες.

2.2 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση: από το χθες στο σήμερα

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση συναντάται από το 1990, όταν το διαδίκτυο άρχισε να εξαπλώνεται (Hsieh, Huang, & Yen2013; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Ειδικότερα, ο όρος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης συναντάται για πρώτη φορά το 1997 (Heeks&Bailur, 2007) ενώ μια δεκαετία αργότερα αυτή έγινε αποδεκτή από τα κράτη - μέλη των Ηνωμένων Εθνών (Zhaoetal., 2012). Από τις αρχές του 21ου αιώνα, ο όρος επεκτάθηκε, τροποποιήθηκε και πήρε νέες διαστάσεις και σημασίες e-participation, e-governance, e-democracy, e-voting, και m-government (Joseph, 2013).

2.3 Οι μορφές υπηρεσιών της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση περιέχει μια μορφή συστήματος που έχει αναπτυχθεί για να παρέχει υπηρεσίες σε άτομα, ομάδες, εταιρείες (Esteves&Joseph, 2008; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Ειδικότερα η ηλεκτρονική διακυβέρνηση απευθύνεται σε πολίτες, σε εργαζόμενους, σε εταιρίες, σε κυβερνήσεις και δημόσιους φορείς αλλά και σε διεθνείς οργανισμούς. Τα ενδιαφερόμενα μέρη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης ή αλλιώς οι παραλήπτες των υπηρεσιών της, μπορούν να ομαδοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μορφές ή κατηγορίες της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Η πιο αντιπροσωπευτική κατηγοριοποίηση είναι η ακόλουθη (βλ. περισσότερα στο: Evans&Yen, 2005; Yildiz, 2007):

- Κυβέρνηση προς Πολίτες (Government to Citizen, G2C): απευθύνεται σε πολίτες και στις δυνατότητες που έχουν να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μέσω των ΤΠΕ με δημόσιες υπηρεσίες.
- Κυβέρνηση προς Επιχειρήσεις (Government to Business, G2B): απευθύνεται σε επιχειρήσεις και στις δυνατότητες που έχουν να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μέσω των ΤΠΕ με δημόσιες υπηρεσίες.
- Κυβέρνηση προς Κυβέρνηση (Government to Government, G2G): απευθύνεται σε δημόσιες υπηρεσίες ενός κράτους και στις δυνατότητες να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μεταξύ τους ή και με δημόσιες υπηρεσίες άλλων χωρών μέσω των ΤΠΕ.
- Κυβέρνηση προς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Government to Nonprofit, G2N): απευθύνεται στην επικοινωνία και τις συναλλαγές των δημόσιων υπηρεσιών με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

Κυβέρνηση προς Υπαλλήλους (Government to Employee, G2E): απευθύνεται στην επικοινωνία και τις συναλλαγές των δημόσιων υπηρεσιών με τους εργαζομένους-υπαλλήλους.

2.4 Τα στάδια υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση είναι ένα εξελικτικό φαινόμενο που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με το χρόνο με αποτέλεσμα να υπάρχει η ανάγκη για την περιγραφή και μέτρηση των σταδίων ανάπτυξής της (Layne&Lee, 2001).

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (νόμος 3979/2011, «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις») τα στάδια της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι τα ακόλουθα (βλ. επίσης:

Fasanghari&Samimi, 2009; Torresetal., 2005; Gil-Garcia&Martinez-Moyano, 2007; Fasanghari&Samimi, 2009; Yildiz, 2007).

Πρώτο στάδιο: Πληροφόρηση (Information). Ηλεκτρονική δημοσίευση και παροχή μόνο πληροφοριών για τη διεκπεραίωση διαδικασιών (π.χ. τα δικαιολογητικά που πρέπει να προσκομιστούν στη δημόσια υπηρεσία).

Δεύτερο στάδιο: Αλληλεπίδραση (Interaction). Ο χρήστης μπορεί να κατεβάσει αιτήσεις σε ηλεκτρονική μορφή και αφού τις συμπληρώσει να τις καταθέσει στην αρμόδια υπηρεσία (μονόδρομη αλληλεπίδραση).

Τρίτο στάδιο: Αμφίδρομη αλληλεπίδραση (Two way interaction). Δίνεται η δυνατότητα ηλεκτρονικής υποβολής στοιχείων από την πλευρά του χρήστη. Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λειτουργία αυτού του σταδίου είναι η ταυτοποίηση του χρήστη και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Τέταρτο στάδιο: Συναλλαγή (Transaction). Πλήρεις ηλεκτρονικές συναλλαγές βρίσκονται στη διάθεση του πολίτη. Ο χρήστης δηλαδή μπορεί να ολοκληρώσει ηλεκτρονικά μία συναλλαγή.

Πέμπτο στάδιο: Προσωποποίηση (Personalization). Ηλεκτρονική ολοκλήρωση μίας προσωπικής συναλλαγής, προληπτική παροχή και αυτόματη υπηρεσιών από την πλευρά του κράτους.

2.5 Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Οι Andersen etal. (2010), εφόσον μελέτησαν 55 εμπειρικές έρευνες από το 2003 - 2009 σχετικά με τις επιδράσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε δημόσιες υπηρεσίες, συμπέραναν ότι υπάρχει θετική επίδραση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Γενικά η ηλεκτρονική διακυβέρνηση δίνει τη δυνατότητα στη δημόσια διοίκηση να προσφέρει έναν αποδοτικό τρόπο εξυπηρέτησης των πελατών - πολιτών. Ακόμη, εισάγει την έννοια της καινοτομίας στη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών (Πομπόρτσας, 2005; Αποστολάκης, 2007). Ειδικότερα, τα οφέλη από την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στις δημόσιες υπηρεσίες είναι η αύξηση της αποδοτικότητας, η βελτίωση της εσωτερικής επικοινωνίας αλλά και η σύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών, η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών σε πολίτες και επιχειρήσεις και φυσικά η μείωση του λειτουργικού κόστους (Πομπόρτσας, 2005; Αποστολάκης, 2007; Αποστολάκης κ.ά., 2008).

Επίσης, τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, μεταξύ άλλων, όπως υποστηρίζει και ο Αποστολάκης και κ.ά., (2008) είναι η αύξηση της διαφάνειας στη λειτουργία και διαχείριση των δημοσίων υπηρεσιών και η μεγαλύτερη συμμετοχή του κάθε πολίτη στη διαμόρφωση πολιτικών σχετικά με διάφορους τομείς της ζωής του.

Ως προς τα μειονεκτήματα, υπάρχει έντονη ανησυχία για τη διαχείριση της πληροφορίας και γενικά για το ποιος έχει πρόσβαση σε αυτή και για ποιους λόγους. Οι Evans&Yen (2005) υποστηρίζουν ότι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν ότι τα προσωπικά τους δεδομένα δεν θα διαρρεύσουν και δεν θα αξιοποιηθούν από την κάθε κυβέρνηση ή άλλο πρόσωπο ή φορέα ώστε να τους βλάψουν. Γενικά, υπάρχουν προβληματισμοί για την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των πολιτών στο διαδίκτυο, για τις θέσεις που επιλέγει και εκφράζει καθώς επίσης προβληματισμοί σχετικά με την καταπάτηση των ατομικών ελευθεριών και την παραβίαση της ιδιωτικής ζωής των πολιτών (βλ. Αποστολάκης, 2007). Ο Αποστολάκης (2007) επίσης υποστηρίζει ότι με την ηλεκτρονική

διακυβέρνηση, διαφαίνεται ο κίνδυνος κατασκευής ενός κοινωνικού αποκλεισμού με διάφορες ομάδες, όπως τους «πληροφοριο-πλούσιους» ή «πληροφοριακά έχοντες» και τους «πληροφοριο-φτωχούς» ή «πληροφοριακά μη έχοντες». Γενικά, τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι οι κίνδυνοι ελέγχου και η διεύρυνση της κοινωνικής διάκρισης μεταξύ των πολιτών (Αποστολάκης, 2007; Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

2.6 Το θεσμικό πλαίσιο για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο ως προς την υιοθέτηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Παρόλα αυτά χρειάζεται να διανύσει μεγάλο δρόμο ώστε να πλησιάζει τους δείκτες ενσωμάτωσης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που έχουν καταφέρει άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με την Έκθεση των Ηνωμένων Εθνών για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 34η θέση παγκοσμίως με δείκτη 0,7118 έναντι 0,4712 που είναι ο μέσος όρος (United Nations, 2014).

Με τον νόμο 3979/2011 (ΦΕΚ 138/τΑ’/16-06-2011) «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις» η Βουλή των Ελλήνων αναγνώρισε το δικαίωμα των φυσικών προσώπων και των νομικών ιδιωτικού δικαίου να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται με τους φορείς του δημόσιου τομέα με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Στα 63 άρθρα του νόμου ορίζονται οι γενικές αρχές και οι πληροφοριακές υποχρεώσεις των φορέων του δημόσιου τομέα. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται και η δημιουργία δικτυακού τόπου: «Κάθε φορέας δημόσιου τομέα υποχρεούται να δημιουργεί και να διατηρεί δικτυακό τόπο με τις κατάλληλες εφαρμογές...» (άρθρο 5).

2.7 Οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση

Κατά τη συνεδρίαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα το 2000 αποφασίστηκε ένα επαρκές σχέδιο δράσης για την Ηλεκτρονική Ευρώπη ή αλλιώς e-Europe 2002. Στόχοι και δράσεις της ήταν η επέκταση της διαδικτυακής σύνδεσης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. καθώς επίσης και μέτρα για την υλοποίησή τους. Το σχέδιο δράσης e-Europe 2002 αποδείχθηκε αποτελεσματικό καθώς, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συντελέστηκε πρόοδος αναφορικά με τη διαδικτυακή σύνδεση στην Ε.Ε. (European Commission, 2003).

Επόμενος στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου ήταν το e-Europe 2005. Οι άξονες δράσης του εστίαζαν σε πιο σύγχρονες δημόσιες υπηρεσίες, στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, σε ηλεκτρονικές υπηρεσίες υγείας και τέλος στο ηλεκτρονικό επιχειρείν. Πλέον, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση όχι μόνο αποτελεί σημείο αναφοράς του νέου σχεδίου δράσης e-Europe 2005, αλλά αποτελεί και το μοναδικό τομέα για τον οποίο οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών είναι αποκλειστικά υπεύθυνες τόσο για την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων όσο και για την υλοποίησή του, π.χ. όλες οι δημόσιες διοικήσεις κλήθηκαν να συνδεθούν ευρυζωνικά ως το 2005 (COM, 2003).

Το 2005 προτάθηκε το i2010 - Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας. Σκοπός της ήταν ένα ειδικό σχέδιο δράσης για την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης με τίτλο «Μια κοινωνία της πληροφορίας, χωρίς αποκλεισμούς, που παρέχει δημόσιες υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και προάγει την ποιότητα ζωής». Η οικονομική κρίση στις χώρες της Ε.Ε. δημιούργησε το Ευρώπη 2020. Αυτό

το σχέδιο στοχεύει στην έξυπνη ανάπτυξη, τη διατηρήσιμη ανάπτυξη και την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς. Οι τρεις αυτές προτεραιότητες εντάσσονται στο «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη» (Digital Agenda). Η πρωτοβουλία αυτή εστιάζει στα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη μιας ψηφιακής αγοράς (για τα ανωτέρω βλ. European Commission, 2005, 2010, 2014).

2.8 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην ελληνική εκπαίδευση

Στην Ελλάδα η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Ειδικότερα το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο «διασυνδέει και υποστηρίζει: 16.453 σχολεία, 573 διοικητικές μονάδες της εκπαίδευσης, 6.732 άλλες μονάδες (π.χ. ΓΑΚ, ΠΕΚ, βιβλιοθήκες κ.ά.) και όλη την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα» (βλ. περισσότερα στο: <http://www.sch.gr/>).

Ακόμη, ο νέος οργανισμός του Υπουργείου Παιδείας που θεσμοθετήθηκε με το υπ’ αριθμ. 114 Προεδρικό Διάταγμα, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 181/τΑ’/29-08-2014 και ισχύει από 29-10-2014 συστήνει «Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης» με στρατηγικό σκοπό, μεταξύ άλλων, την εφαρμογή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Οργανική μονάδα της παραπάνω Γενικής Διεύθυνσης είναι η «Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης» με επιχειρησιακό στόχο τον ψηφιακό σχεδιασμό των δράσεων και προγραμμάτων του Υπουργείου.

Παράλληλα με τα ανωτέρω, το μεγαλύτερο πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας που αφορά και τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το “myschool”. Το “myschool” ξεκίνησε με δοκιμαστική λειτουργία με το υπ’ αριθμό 42456/Δ1/28-3-2013 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας (βλ. http://didefth.gr/docs/a8285_MYSCHOOL.pdf). Σε αυτό, αναφέρονται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

«Στο πλαίσιο της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της πληροφοριακής του υποδομής το Υπουργείο Παιδείας ολοκλήρωσε την ανάπτυξη ενός πληροφοριακού συστήματος που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες και τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του, με στόχους (α) την καθημερινή μηχανογραφική τους υποστήριξη, και (β) την σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-School, e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ, κλπ.) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον.

Το νέο αυτό περιβάλλον που είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://myschool.sch.gr>, θα τεθεί σε πλήρη εφαρμογή για το σύνολο των σχολικών μονάδων της επικράτειας για το τρέχον σχολικό έτος (2013 - 2014). Για τη χρήση του νέου πληροφοριακού συστήματος mySchool, έχουν ήδη δημιουργηθεί και αποσταλεί νέοι λογαριασμοί χρηστών για κάθε σχολική μονάδα, υιοθετώντας μια πολιτική αυξημένης υπολογιστικής και δικτυακής ασφάλειας» (Πηγή: http://didefth.gr/docs/a8285_MYSCHOOL.pdf).

Με άλλα λόγια το πληροφοριακό σύστημα “myschool” εντάσσεται στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης του Υπουργείου Παιδείας. Στοχεύει στην καλύτερη και αποδοτικότερη διαχείριση της πληροφορίας της κάθε σχολικής μονάδας, στην μεταξύ επικοινωνία των εκπαιδευτικών φορέων, στη διαφάνεια της πληροφορίας και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τον πολίτη (είτε εκπαιδευτικό, είτε μαθητή, είτε γονέα και κηδεμόνα).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- European Commission, (2003), COM 567, «Ο ρόλος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης για το μέλλον της Ευρώπης», Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες 26/9/2003.
- Αποστολάκης, Ι., Λουκής Ε., & Χάλαρης, Ι. (2008). *Ηλεκτρονική Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αποστολάκης, Ι. (2007). Κρίσιμα θέματα στην πορεία προς την ηλεκτρονική διοίκηση και διακυβέρνηση: οι παρεμβάσεις του κράτους και η κοινωνία των πολιτών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 39, 18-26.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Γιακουμάκης, Ε., Γκυρτής, Κ., Μπελεσιώτης, Σ. Β., Ξυνός, Π., & Στεργιοπούλου – Καλαντζή, Ν. (2000). *Εφαρμογές Πληροφορικής – Υπολογιστών (Α, Β, Γ Γενικού Λυκείου – Γενικής Παιδείας), Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης – Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ. Έκδ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (213-229). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Μαμμά, Ε. (2008). Αξιολόγηση και Ποιότητα Πληροφοριακών Συστημάτων Ιδρυματικών Οργανισμών. 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο 8. Ανακτήθηκε 26/10/2017 από <http://eprints.rclis.org/12358/1/mama17o.pdf>
- Μαραβέλια, Σ. (2017). Πληροφοριακά Συστήματα και αξιολόγηση αποτελεσματικότητάς τους στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: Myschool. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 23/4/2018 από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18270/theFile> Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 24-26 Σεπτεμβρίου 200
- Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ 138/τ.Α'/16-06-2011) «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις».

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6.

Η τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

DISTANCE LEARNING AND ONLINE EDUCATION AS A SUPPORTING TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Δέσποινα Η. Σαμαρά, Υ.ΠΑΙ.Θ – Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΡΑΜΑΣ,

desam2002@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα Εισήγηση διερευνάται η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Για τον σκοπό αυτό, αναφερόμαστε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Διαδικτύου, καθώς και στην προοπτική της Δια Βίου Μάθησης. Ακολουθεί μια ιστορική ανασκόπηση της πορείας των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οριοθετείται η θέση των Ξένων Γλωσσών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, διεισδύουμε σε υφιστάμενες καινοτόμες δράσεις, εντός και εκτός Ελλάδας, οι οποίες συνδέονται με την καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας και στηρίζονται εξ ολοκλήρου στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση. Από την διερεύνηση του θέματος διαπιστώνεται ότι η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην ελληνική σχολική τάξη γίνεται με σχετικά αργούς ρυθμούς, αν και ολοένα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, ανεξαρτήτως σχολικής βαθμίδας τις αξιοποιούν, δίχως ωστόσο να απορρίπτουν τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: ξένη γλώσσα, σχολείο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαδίκτυο, κατάρτιση

Abstract

In this announcement, we are researching distance learning and online education as a supporting tool in teaching foreign languages. To this end, we start with a reference to the distance learning in the age of the Internet, as well as to the perspective of the Lifelong Learning; we proceed to a historical review of the course of Foreign Languages in the Hellenic Educational System and finally we define their position in the social reality in the light of globalization in existing innovative actions, within and beyond Greece. These actions are linked to the daily routine of the foreign language course and are based entirely on distance learning and online education. The study of the subject reveals that the incorporation of Information and Communication Technologies in the Hellenic school class is relatively slow, although an increasing number of foreign language teachers, regardless of the school level, are using them without, however, rejecting conventional teaching methods.

Key words: foreign language, school, online education, internet, learning, training

Η εξ αποστάσεως / διαδικτυακή εκπαίδευση στην διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών

Λίγο πριν την είσοδό μας στην τρίτη χιλιετία, ο κόσμος βρίσκεται αντιμέτωπος με μεγάλες αλλαγές που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις της «νέας οικονομίας», η οποία καθοδηγείται από την γνώση. Καμία πτυχή της ζωής των ανθρώπων δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις αλλαγές, οι οποίες οδηγούν αναπόφευκτα στον ριζικό μετασχηματισμό της οικονομίας. Προκύπτει επομένως η ανάγκη διαμόρφωσης αυτών των αλλαγών κατά τρόπο σύμφωνο με τις κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις κάθε επιμέρους κοινωνίας.

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (στο εξής ΕξΑΕ) συνιστά μία εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε φυσική απόσταση, με αποτέλεσμα να αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή εκπαίδευσης η οποία πρέπει να ενεργοποιεί τον σπουδαστή και να τον διδάσκει πώς να μαθαίνει και πώς να λειτουργεί αυτόνομα σε μία δυναμική πορεία αυτομάθησης και πρόσκτησης της γνώσης.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η εκρηκτική ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών (στο εξής Ν.Τ.) έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για την προσφορά μαθημάτων από απόσταση, ικανών να υπηρετήσουν τις ανάγκες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται ένας σημαντικός αριθμός αποδοτικών χρήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο οποίος όμως καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πρωτοβουλιών που αφορούν στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Ωστόσο, οι Ν.Τ. δεν αποτελούν αυτοσκοπό για την εκπαίδευση, καθώς από μόνες τους δεν αποτελούν παιδαγωγικό μέσο, δεδομένου ότι χρειάζονται την κατάλληλη οργάνωση, σχεδιασμό και αξιοποίηση προκειμένου να συμβάλουν θετικά και αποτελεσματικά στη

μαθησιακή διαδικασία. Είναι ολοφάνερο άλλωστε πως οι Ν.Τ. έχουν επηρεάσει σε βάθος την ανθρώπινη επικοινωνία, μετατρέποντάς την σε πολυτροπική λόγω της αυξανόμενης παρουσίας του οπτικού και ηχητικού στοιχείου μέσω της χρήσης πολυμέσων. Βέβαια, η διάσταση της πληροφορικής επανάστασης δεν επιφέρει τον παραγκωνισμό του γλωσσικού στοιχείου. Τουναντίον, θα λέγαμε, είναι αυτή που αναδεικνύει την γλώσσα ως αποτελεσματικό εργαλείο σε κάθε επίπεδο επικοινωνίας. Αυτή η σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει ανθρώπους, τεχνικές, ιδέες και οργάνωση και που ασχολείται με την ανάλυση των προβλημάτων τα οποία αφορούν στην μάθηση, προσδιορίζει την μελέτη, την εφαρμογή, την διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων τα οποία βασίζονται στην υπολογιστική τεχνολογία, αποδίδεται με τον όρο Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (στο εξής Τ.Π.Ε.).

Η ραγδαία ανάπτυξη των Ν.Τ. έχει εξαλείψει τα σύνορα και τις αποστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό οι Ξένες Γλώσσες (στο εξής Ξ.Γ.) αποτελούν αναγκαία συνθήκη σύνδεσης του σύγχρονου ανθρώπου με τον υπόλοιπο κόσμο, προκειμένου αυτός να λειτουργήσει ως μέλος ενός «παγκόσμιου χωριού». Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών προκύπτει άμεσα, από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποθηκεύουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Η συνεισφορά τους, ωστόσο, στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει έμμεσα, από την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην γενικότερή του διάσταση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του (Keegan, 1996) και υποχρεούται να χρησιμοποιήσει κάποια μορφής τεχνολογία, μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων προκειμένου και να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί του, αλλά και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που του παρέχει (Schlosser and Simonson, 2002). Στην διεθνή βιβλιογραφία, συναντάμε ποικίλες προσεγγίσεις και ορισμούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που θέτει ο κάθε ερευνητής.

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1999), η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτή που χαρακτηρίζει πρωτίστως τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και τα διαφοροποιεί από τα παραδοσιακά. Η μεθοδολογία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον φοιτητή να χρησιμοποιεί την κατοικία του ως κύριο χώρο μάθησης και να επιλέγει ο ίδιος τον χρόνο μελέτης, καθώς και τον ρυθμό στον οποίο μαθαίνει.

Ο όρος «ανοικτή μάθηση» χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει όλες εκείνες τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης του κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως της φυσικής του απόστασης από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, πέρα από τις όποιες κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, καθώς επίσης και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Verduin and Clark, 1991).

Με άλλα λόγια, η «ανοικτή εκπαίδευση» αποτελεί στην ουσία μια φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων και η κοινωνία έχει χρέος να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες σε αυτόν τον τομέα. Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν τα ανοικτά εκπαιδευτικά ιδρύματα και αποτελεί βασικό εργαλείο για την πρακτική εφαρμογή της ανοικτής εκπαίδευσης. Πολλές φορές ωστόσο, οι δυο παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται λανθασμένα: θεωρούνται ταυτόσημοι, δεδομένης της έντονης πάντα συνύπαρξής τους. Διευκρινίζουμε όμως, πως ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει μια «φιλοσοφία», ενώ ο δεύτερος οριοθετεί μια «μέθοδο» (Λιοναράκης, 2000, Λιοναράκης&Λυκουργιώτης, 1999).

Σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική μέθοδος, υιοθετείται είτε ως βασική / αποκλειστική μέθοδος από φορείς παροχής εκπαίδευσης - όπως για παράδειγμα τα Ανοικτά Πανεπιστήμια-, είτε στο πλαίσιο φορέων που παρέχουν εξ αποστάσεως προγράμματα, παράλληλα ή συμπληρωματικά με τα συμβατικά προγράμματα σπουδών τους. Επιπροσθέτως, υπάρχει μια σειρά από ιδρύματα, φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς οι οποίοι

χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την επιμόρφωση και κατάρτιση εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Keegan (2001), οι φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής:

- τα Ανοικτά Πανεπιστήμια.
- τα Πανεπιστήμια, τα οποία παράλληλα με τις συμβατικές σπουδές παρέχουν και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- οι κρατικοί οργανισμοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- οι ιδιωτικοί φορείς που παρέχουν κυρίως προγράμματα κατάρτισης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,

• ωστόσο στις μέρες μας η μεγάλη ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες που την ευνοούν κάνουν ολοένα και περισσότερους φορείς, αλλά και ιδιώτες να την χρησιμοποιούν ως βασική ή συμπληρωματική μέθοδο εκπαίδευσης.

Κυρίαρχη θέση στην θεωρία του Rogers (1961) κατέχει το γεγονός ότι ο ενήλικος δεν χρειάζεται «δασκάλους», αλλά ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης που θα τον αναγνωρίζει και θα τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει ανάγκη.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά και εμπειρία ζωής, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα, συμπεριφορές, αξίες και ενδιαφέροντα. Επίσης, έχουν συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες που συνδέονται συνήθως με την επαγγελματική τους ανέλιξη ή αλλαγή, μαθαίνουν με προσωπικό τρόπο και προτιμούν την ενεργητική συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία (αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση).

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος ο οποίος επιλέγει να παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βιώνει αναμφισβήτητα μια σημαντική αλλαγή στην ζωή του που συνδυάζεται πολλές φορές με ένα αίσθημα ανεπάρκειας. Το νέο αυτό εκπαιδευτικό περιβάλλον του προκαλεί άγχος και νευρικότητα (Κιουλάνης, 2016).

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές αφ' ενός σηματοδότησαν τον προηγούμενο αιώνα και αφ' ετέρου, μέσω της αλματώδους ανάπτυξης της τεχνολογίας, έχουν ορίσει ένα πλαίσιο όπου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα είναι πλέον μια φυσική συνθήκη. Σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες του πλανήτη μας, οι ξένες γλώσσες αποτελούν τα πρωταρχικά μέσα για επικοινωνία, ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας και αλληλοκατανόηση (Τσιτλακίδου, Μανούσου, 2013).

Οι Ξένες Γλώσσες στην κοινωνία του σήμερα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου για την ανάπτυξή της στην ανταγωνιστικότερη και την πλέον δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, αναγνωρίζει το θέμα της γνώσης γλωσσών ως έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου και αναθέτει στα Εκπαιδευτικά Συστήματα το έργο της προώθησης και της εκμάθησης Ξένων Γλωσσών (Damaskou, 2015). Ο βασικός της στόχος είναι, όλοι οι πολίτες των κρατών-μελών της να γνωρίζουν, μετά το πέρας των βασικών τους σπουδών, τουλάχιστον δύο Ξ.Γ. – εκτός της μητρικής τους γλώσσας -. Δεδομένης αυτής της αρχής, προωθούνται πολιτικές που ενισχύουν την έναρξη της εκμάθησης γλωσσών από μικρή ηλικία: όσο νωρίτερα ξεκινήσει κανείς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά την μαθαίνει.

Ανέκαθεν στη χώρα μας, η γνώση Ξ.Γ. αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό στόχο στο επίπεδο της Δημόσιας Εκπαίδευσης ή στο επίπεδο της ατομικής πρωτοβουλίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών - μελών της Ε.Ε. όπου καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας.

Στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα είναι προφανές η μέριμνα για την παροχή διδασκαλίας και την εξασφάλιση εκμάθησης τουλάχιστον δύο Ξ.Γ. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) λαμβάνει μέτρα και υλοποιεί δράσεις, προκειμένου τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προγράμματα Σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα των Ξ.Γ. να εκσυγχρονίζονται, ακολουθώντας

πιστά τις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και να εναρμονίζονται με τα κοινά πρότυπα που ορίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, με στόχο τόσο τη διδασκαλία των Ξ.Γ., όσο και την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας (Καγκά 2001).

Είναι γεγονός πως η ξένη γλώσσα, ως κοινωνική αξία, προσλάμβανε πάντα τον χαρακτήρα και τον ρόλο που της όριζε το εκάστοτε ισχύον κοινωνικό σύστημα αξιών. Η Διδακτική, κατά συνέπεια, ως επιστήμη και ως πράξη, δεν μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί παρά σε σχέση με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο θέτει τους στόχους της και αναπτύσσει τις δραστηριότητές της σε ερευνητικό και σε πρακτικό επίπεδο (Τοκατλίδου, 2004). Στις μέρες μας, το περιβάλλον μέσα στο οποίο είχε «συνηθίσει» να ενεργεί ο Εκπαιδευτικός της Ξ.Γ. μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Καινούρια πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα διαφοροποιούν αφ’ ενός τις στάσεις και τις ανάγκες των πολιτών, αφ’ ετέρου επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό τόσο του ρόλου της Διδακτικής, όσο και των μεθόδων δράσης της. Επιπρόσθετα, δημιουργούν νέες ευκαιρίες, αλλά και νέες ανάγκες. Η γνώση Ξ.Γ. αποτελεί σίγουρα προϋπόθεση και για την αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών και για την αποτροπή μιας ενδεχόμενης περιθωριοποίησης του ατόμου. Κατά συνέπεια, η Διδακτική των γλωσσών καλείται να «ανταποκριθεί» στα αιτήματα της «κοινωνίας της γνώσης» και της οικονομίας. Η διδασκαλία των Ξ.Γ., ωστόσο, γίνεται πιο εξωστρεφής τις τελευταίες δεκαετίες και επιχειρεί να γεφυρώσει τη σχολική πράξη με την κοινωνική πραγματικότητα και τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, τόσο από τα αλληπάλληλα κύματα μεταναστών, εργαζομένων και προσφύγων από την Ασία, την Αφρική, την πρώην Σοβιετική Ένωση, όσο και από την παγκοσμιοποίηση και την εξέλιξη της τεχνολογίας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης επιχείρησε εγκαίρως να αντιμετωπίσει το προαναφερθέν γεγονός με το Πρόγραμμα 4 που εξέδωσε και το οποίο στόχευε, κυρίως, στη γλωσσική κατάρτιση των μεταναστών και από το οποίο προέκυψαν οι αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Καγκά, 2001).

Όπως έχει αναφερθεί, η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών, την ταχύτητα της επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας καθώς και από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Κατ’ επέκταση, οι γλώσσες αποκτούν σήμερα πρωτεύουσα σημασία ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, χωρών, φυλών και όχημα διακίνησης γνώσεων και ιδεών (Διάμεση, 2010).

«Οι γλώσσες ανοίγουν ορίζοντες», είναι το μήνυμα γνώσης και επικοινωνίας σε όλη την Ευρώπη, με αφορμή την ανακήρυξη της 26ης Σεπτεμβρίου κάθε έτους ως ημέρα των γλωσσών. Η γλωσσομάθεια αποτελεί ένα σημαντικό ποιοτικό εργαλείο για την καταπολέμηση της κοινωνικής και επικοινωνιακής περιθωριοποίησης και ένα μέσο διαρκούς πρόσβασης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Καγκά, 2006).

Διαδίκτυακή μάθηση και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση

Εδώ και δεκαετίες, η χρήση των τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) στη διδασκαλία, αλλά και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί γεγονός αδιαμφισβήτητο. Σε όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται ευρέως πληθώρα εφαρμογών, οι οποίες περιγράφονται με τον γενικό όρο CALL. Ωστόσο, σήμερα, όταν αναφερόμαστε στη χρήση τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, αναφερόμαστε όχι απλώς στην χρήση Η/Υ κατά τη διδασκαλία, αλλά στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Θα πρέπει να δώσουμε εκ νέου έμφαση στο γεγονός ότι η διδασκαλία των Ξ.Γ. διαφέρει κατά πολύ από όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα που διδάσκονται, καθώς ο κύριος στόχος της διδασκαλίας των Ξ.Γ. είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και η απόκτηση των απαραίτητων γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων. Η ανάπτυξη όμως των γλωσσικών δεξιοτήτων που αναφέρουμε, πέρα από την εξάσκηση, απαιτεί και την επαφή με το περιβάλλον της ξένης γλώσσας. Επομένως, το βασικότερο κίνητρο για τη χρήση τεχνολογιών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ξ.Γ., ήταν ανέκαθεν η έκθεση του μαθητή στη γλώσσα, όπως αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικές / αυθεντικές συνθήκες

και από φυσικούς ομιλητές (Pérez, 2003).

Επίσης, με το να δίνουμε έμφαση στην «αυτονόμηση» του μαθητή, δεν σημαίνει πως δεν επιβλέπουμε, δεν ελέγχουμε, δεν καθοδηγούμε. Άλλωστε, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι όταν χρησιμοποιούνται τεχνολογίες, η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή αυξάνεται. Είναι γεγονός πως ο δάσκαλος Ξ.Γ., στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τους μαθητές του, γίνεται ο ίδιος χρήστης, αλλά και μοντέλο για τους μαθητές του. Παραμένει, ωστόσο, αναντικατάστατος, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του διαφοροποιείται.

Σύμφωνα με τον Peters (1998), η αυτονομία στη μάθηση αποτελεί ένα ποιοτικό στοιχείο το οποίο επιδρά καταλυτικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία διαδικτυακή διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τον Lasnier (2000), ο χρόνος αναδιαρθρώνεται εμφανώς και η μάθηση αποκτά ευελιξία. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι μαθητές μπορούν και «κάνουν μάθημα», μέσω του κινητού τους τηλεφώνου, περιμένοντας στη στάση του λεωφορείου ή ταξιδεύοντας, δεδομένου ότι είναι διαρκώς «σε σύνδεση».

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση για δημιουργία νέων εφαρμογών αποδεικνύει πως η εύστοχη χρήση των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία έχει σαφώς θετικές επιπτώσεις (Thurmond&Wambach, 2004). Είναι όμως λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι τεχνολογίες αξιοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις. Τις συναντάμε, κατά κόρον, σε σχολεία με ειδικά εξοπλισμένα γλωσσικά εργαστήρια - κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες, αλλά και στη Γαλλία και την Αγγλία - κάτι που σίγουρα δεν αποτελεί τον κανόνα ακόμη και στις πιο εύρωστες οικονομικά χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Σύμφωνα με τους Arnold, Cayley και Griffith (2002), η ένταξη των Τ.Π.Ε. στον χώρο της διδασκαλίας και της εκμάθησης Ξένων Γλωσσών, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης ωθεί τον εκπαιδευτικό να:

- διατηρεί κριτικό πνεύμα όσον αφορά στα οφέλη, αλλά και τους περιορισμούς των Νέων Τεχνολογιών ως υποστηρικτικά εργαλεία στη διδασκαλία και εκμάθηση των Ξ.Γ., καθώς και στις κοινωνικές μεταβολές
- αξιολογεί το διδακτικό δυναμικό των εργαλείων της Πληροφορικής και των δικτύων αναφορικά με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του προγράμματος κατάρτισης
- επιλέγει τρόπους «επικοινωνίας» μέσα από την ποικιλία των πολυμέσων
- χρησιμοποιεί με συνετό και αποτελεσματικό τρόπο τις Νέες Τεχνολογίες στην αναζήτηση, την αποδεκτικότητα και τη διάχυση της πληροφορίας
- δίνει άμεση λύση σε προβλήματα
- αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. στην προσωπική του επιμόρφωση, στην είσοδό του ως μέλος σε δίκτυα ανταλλαγής που σχετίζονται με το αντικείμενό του και την παιδαγωγική του κατάρτιση
- βοηθάει τους μαθητές του – ανεξαρτήτου ηλικίας - να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες, να τις χρησιμοποιούν στις ασκήσεις εκμάθησης της ξένης γλώσσας, να αξιολογούν με κριτική διάθεση τα δεδομένα που συλλέγουν διαδικτυακά

Άλλωστε και ο Francois Mangenot σε δοκίμιό του όπου παρουσιάζει τα «νέα» επαγγέλματα που συνδέονται άρρηκτα με τις Τ.Π.Ε., δίνει έμφαση στο γεγονός πως κάθε εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών οφείλει να κατέχει τις παρακάτω βασικές δεξιότητες: «να ξέρει να εντοπίζει τις πηγές / πόρους που υπάρχουν στο Διαδίκτυο, να μπορεί να αξιολογεί σωστά μια πολυμεσική πηγή, λαμβάνοντας υπ’ όψιν του τη θεματική, γλωσσολογική, σημειολογική, εργονομική και παιδαγωγική της καταλληλότητα, την αξιοπιστία της και φυσικά τη θετική της απήχηση στους μαθητές του, να γνωρίζει πώς να την εντάξει στο γενικότερο πλαίσιο του project του ή του παιδαγωγικού σεναρίου που έχει δημιουργήσει και εν τέλει να μπορεί να αποτυπωθεί με ελκυστικό τρόπο σε μία κόλλα χαρτί» (Mangenot, 2007).

Είναι γεγονός πως την τελευταία δεκαετία έχουμε αξιόλογη ανάπτυξη στη διδασκαλία των γλωσσών μέσω της Ανοικτής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση White (2003).

Με τον όρο «Distributed Language Learning» περιγράφεται η διδακτική μέθοδος *blended learning*

(συνδυαστική / μικτή / υβριδική μάθηση). Πρόκειται για συνδυασμό δύο βασικών μεθόδων διδασκαλίας: της διδασκαλίας «πρόσωπο με πρόσωπο» (παραδοσιακή διδασκαλία σε συμβατική τάξη) και της διδασκαλίας μέσω του διαδικτύου (on line learning: synchronous or asynchronous learning).

Τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα και με τα Αναλυτικά Προγράμματα του ΥΠ.Π.Ε.Θ, παρουσιάζουν πιο ελκυστική και προσίτη την ξένη γλώσσα, εκμηδενίζουν τις αποστάσεις, κάνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί και να λειτουργήσει αυθόρμητα ως «πολίτης του κόσμου», αναπόσπαστο κομμάτι των πολυπολιτισμικών κοινωνιών μας (Καγκά 2001). Παράλληλα, αποδεικνύουν περίτρανα πως η διαδικτυακή διδασκαλία των Ξ.Γ. μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά τόσο στο μαθητικό περιβάλλον, όσο και στον «χώρο» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αναμφίβολα, η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύουν, σήμερα, την αναγκαιότητα της Διά Βίου μάθησης για την αρμονική και παραγωγική ένταξη κάθε πολίτη στα νέα κοινωνικά και εργασιακά δεδομένα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold, T., Cayley, S. & Griffith, M. (2002). Videoconferencing in the Classroom :Communications Technology across the Curriculum. Coventry, British Educational Communications and Technology Agency.
- Damaskou M. (2005). L’apport de l’ordinateur au développement de la compétence de compréhension et de production, Patras, Université Ouverte Hellénique.
- Damaskou M. (2005). Les TIC: outils pour optimiser l’acte didactique, Patras, Université Ouverte Hellénique.
- Διάμεση, Κ. (2010). Un regard critique sur les enjeux didactiques des instructions officielles pour l’enseignement du FLE à l’ école primaire et au collège grecs. Στο Actes du 7ème Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Αθήνα.
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 5: 37-48. Αθήνα
- Καγκά, Ε. (2006). Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα από τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Οι Ξένες Γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές. Αθήνα: Π.Ι.
- Keegan, D. 1996. Foundations of Distance Education. London: Routledge.
- Keegan, D. (2001). «Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας», στο: Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός
- Κιουλάνης, Σ. (2016). Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό- αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων, Μεταδιδακτορική έρευνα. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Lasnier F. (2000). Reussir la formation par compétences, Montréal, Guérin
- Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. (1999). «Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση», στο: Βεργίδης, Δ., κ.ά., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Α΄, Θεσμοί και λειτουργίες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2000). «Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις», στο: Παράλληλα Κείμενα, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. (1999). «Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση», στο: Βεργίδης,

Δ., κ.ά., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Α΄, Θεσμοί και λειτουργίες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mangenot F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », dans Gerbault, J. (dir.) La langue du cyberspace : de la diversité aux normes. Paris, L'Harmattan.

Pérez, M. 2003. Réseaux numériques et technologies d'information et de communication: nouvelles perspectives et enjeux pour l'enseignement des langues vivantes. Available on line at: http://www.adepta.fr/doc_pdf/reseaux_num_perez.pdf, visited on 8/12/2017

Peters, O. (1998). Learning and teaching in distance education - Analyses and interpretations from an international perspective. London: Kogan.

Rogers, C. (1961). On becoming a Person, Boston: Houghton Mifflin.

Schlosser, L.A. and Simonson, M. (2002). Distance Education: Definition and Glossary of Terms, AECT.

Thurmond, V. A., & Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 1, 9 – 33

Τοκατλίδου, Β. (2004). Ευρωπαϊκή πολυγλωσσία και ο καθηγητής των ξένων γλωσσών. Στο Challenges in Teacher Education pp. 27-37. Αθήνα: University Studio Press

Τσιτλακίδου, Ε., Μανούσου Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 9, Number 1

Verduin, R., & Clark, A., (1991). Distance Education: The foundation of effectiveness practice. San Francisco: Jossey-Bass.

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναστασία Παναγιωτίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ06, ΠΕΚΕΣ
ΑΜΘ

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση μελετάται η διερεύνηση του κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό εξετάζεται η έννοια της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση, καθώς και η σημασία της αλληλεπίδρασης σε ένα διαδικτυακό μάθημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ότι προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ένας κοινός στόχος όπου η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται.

Εισαγωγικά

Ένα σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους και με την έννοια αυτή ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας. Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται (Αναστασιάδης, 2006).

Μία μαθησιακή κοινότητα στο διαδίκτυο συνδυάζει άτομα που έχουν κάτι κοινό και αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους διαμέσου μιας κοινής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο, τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης (Graves, 1992). Ο Αναστασιάδης (2006) αναφέρει ότι στην προοπτική αυτή τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (Virtual Learning Environments - VLE) συνιστούν ειδικά σχεδιασμένα πληροφοριακά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν απλά ενεργό ρόλο αλλά αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες διαμόρφωσης του εικονικού χώρου με στόχο την ανάδειξή του σε έναν κοινωνικό χώρο που προάγει τη συνεργατική μάθηση μέσα από μια ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων (Dorietal., 2003; Lightetal., 2000). Dillenbourg, 2000).

Η έννοια της κοινωνικής παρουσίας (social presence) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ένας κοινωνικός/ψυχολογικός παράγοντας ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την από απόσταση διαδικτυακή εκπαίδευση είναι η κοινωνική παρουσία (socialpresence), ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται κοινωνικά παρόν σε μία διαμεσολαβούμενη κατάσταση (Gunawardena, Zittle, 1997).

Δύο έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνική παρουσία είναι η «οικειότητα» (intimacy) και η «αμεσότητα» (immediacy). Η οικειότητα εξαρτάται από μη λεκτικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της επαφής με τα μάτια και το χαμόγελο. Η αμεσότητα είναι ένα μέτρο της ψυχολογικής απόστασης που ο επικοινωνών τοποθετεί ανάμεσα σε αυτόν και στο αντικείμενο της επικοινωνίας (Gunawardena, Zittle, 1997). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι δύο αυτές συνιστώσες (οικειότητα και αμεσότητα) αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και περιεχόμενο λόγω της φυσικής απόστασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα, οι Gunawardena&Zittle (1997); Richardson&Swan, (2003) και Stein&Wanstreet (2003), επισημαίνουν ότι η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση μπορεί να ενισχυθεί σε τέτοιο βαθμό επιτυγχάνοντας τα ίδια αποτελέσματα με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση. Άλλωστε και η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία δεν συνεπάγεται εξ ορισμού υψηλή αίσθηση κοινωνικής παρουσίας, καθώς στην πράξη μπορεί να συμβεί το αντίθετο Gunawardena&Zittle, Richardson&Swan, Stein&Wanstreet (ό.π).

Ο Lipman (2003) αναφέρει ότι μέσα σε μία κοινότητα αναζήτησης η γνώση αναπτύσσεται με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, σύνδεσης, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των μελών της. Στην προοπτική αυτή κάνει λόγο για το μοντέλο των κοινοτήτων αναζήτησης το οποίο βλέπει τη μάθηση να οικοδο-

μείται μέσω της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της διδακτικής παρουσίας (teaching presence) και της κοινωνικής παρουσίας (social presence). Η γνωστική παρουσία αναπαριστά το κατά πόσο οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα αναζήτησης μπορούν να κατασκευάζουν γνώση μέσω της διαρκούς επικοινωνίας. Η διδακτική παρουσία αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία: το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διευκόλυνσή της. Τέλος, η κοινωνική παρουσία, εκφράζει την ικανότητα των συμμετεχόντων σε μία κοινότητα αναζήτησης να εμφανίζουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά στην κοινότητα και να παρουσιάζονται έτσι ως «πραγματικοί άνθρωποι» στα άλλα μέλη της κοινότητας Lipman (2003). Τα στοιχεία αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων αποτελεί μία διεργασία υψίστης σημασίας.

Η σημασία της αλληλεπίδρασης στη νοηματοδότηση της κοινωνικής παρουσίας και ο ρόλος της δημιουργικής μάθησης

Μία βασική παράμετρος η οποία ενισχύει την αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και γενικότερα η συνεργασία η οποία ενισχύεται μέσα από την επικοινωνία (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Με βάση τα δεδομένα αυτά σημαντικό πεδίο ως προς την προσέγγιση της κοινωνικής παρουσίας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης αποτελεί η αναζήτηση τεχνικών αύξησης της αλληλεπίδρασης, ενώ καθοριστικός παράγοντας ως προς αυτό είναι η χρήση συνεργατικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας.

Οι Bower & Hedberg, (2010) όπ. αναφ στο Καρατζίδης (2013) αναφέρουν ότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι ενισχύουν έως και έξι (6) φορές περισσότερο από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους τη δυναμική επίτευξης συζητήσεων και κατά συνέπεια την αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον μάθησης. Ιδιαίτερα σημαντικός στην προοπτική αυτή φαίνεται να είναι ο ρόλος της δημιουργικής μάθησης.

Υπάρχουν πολυάριθμες τεχνικές, ενίσχυσης της πλάγιας σκέψης, όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), ο αντίστροφος καταιγισμός ιδεών (reverse brainstorming), η μέθοδος SCAMPER, τα έξι καπέλα σκέψης (six thinking hats) κ.ά, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Πρόκειται για τεχνικές οι οποίες με την κατάλληλη προσαρμογή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε διαδικτυακά περιβάλλοντα επιμόρφωσης (Κιουλάνης, 2016). Ο καταιγισμός ιδεών αποβλέπει στην εξέταση ενός ζητήματος μέσα από την υποκίνηση των συμμετεχόντων, ώστε να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών.

Ωστόσο δε θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όταν ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης απλά τις επιτρέπει. Για το λόγο αυτό οι Kreijns, Kirschner, & Jochems (2003) εισηγούνται τη σχεδίαση δραστηριοτήτων οι οποίες παράλληλα με τις γνωστικές δραστηριότητες, θα ενθαρρύνουν αυτή τη μορφή των αλληλεπιδράσεων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων, απόψεων, κλίματος εμπιστοσύνης, αίσθησης της κοινότητας και τελικά στην ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης (Μποφιλίου, 2013). Η Μποφιλίου (2013) αναφέρει ότι η Nandi, et.al (2009) αναγνωρίζοντας τη σημασία των αλληλεπιδράσεων στα online fora και της ποιότητας της συζήτησης που αναπτύσσεται σε αυτά, προτείνουν ένα πλαίσιο για την αποτίμηση της ποιότητας του διαλόγου βάσει κριτηρίων που αφορούν τα μηνύματα που αναδεικνύουν, την κριτική σκέψη και τις νέες ιδέες και που προτείνουν πρόσθετες πηγές, ενώ παροτρύνουν τους άλλους σε συμμετοχή. Η Salmon (2000) στο Μποφιλίου (2013) με-

λέτησε τις αλληλεπιδράσεις στην online διδασκαλία και μάθηση και κατέληξε στη σύνθεση ενός μοντέλου πέντε σταδίων, που περιγράφει τον τρόπο που εξελίσσονται οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και το είδος των πληροφοριών που ανταλλάσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης.

Η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας στο διαδικτυακό μάθημα: «Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση»

Το μάθημα υλοποιήθηκε από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2020, όταν λόγω της πανδημίας και των συνακόλουθων με αυτή περιοριστικών μέτρων, συνέβη η αιφνίδια μετάπτωση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στόχος ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες συνθήκες που είχαν δημιουργηθεί και υπό αυτή την έννοια το μάθημα είχε περισσότερο τα χαρακτηριστικά μίας κοινότητας συνεργασίας και μάθησης.

Η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος βασίστηκε κατά κύριο λόγο στο θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού (Μικρόπουλος et al., 2011), με βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ότι παρατηρήθηκε μια μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Αναστασιάδης, 2006). Παρόμοιες θεωρήσεις προέρχονται και από την περιοχή των γνωστικών θεωριών και των θεωριών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη θεωρία του Κατανεμημένου «Γιγνώσκειν» (Distributed Cognition theory) και τη θεωρία Δραστηριοτήτων (Activity theory) (Μικρόπουλος et al., 2011).

Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στο μάθημα έγινε περισσότερο αισθητό στον «Πολυχώρο αγορά». Ουσιαστικό πρόκειται για ένα σύνολο από fora στα οποία οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να κάνουν ένα δημιουργικό διάλειμμα από τη μελέτη τους, αλλά και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τη μελέτη του υλικού. Παράλληλα ο εν λόγω χώρος αποτέλεσε μία ευκαιρία να συζητήσουν οι συμμετέχοντες τις εξελίξεις στην εκπαίδευση, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από την αιφνιδιαστική μετάπτωση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ουσιαστικά υπήρξε ένας ενιαίος χώρος αποτελούμενος από διαφορετικά fora, τα οποία παρουσιάστηκαν ως «μι-κρά διάσπαρτα καφέ ειδικοτήτων», στα οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να συναντηθούν ανά ειδικότητα. Υπήρχε ακόμη το «κεντρικό καφέ όλων των ειδικοτήτων», όπου είχαν την ευκαιρία μιας γενικότερης συζήτησης με όλους τους συναδέλφους τους, καθώς και το «στέκι της τέχνης», όπου εξελίσσονταν δραστηριότητες τέχνης για τους λάτρεις του βιβλίου, της μουσικής, του κινηματογράφου, της ζωγραφικής και της τέχνης γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό έγινε εφαρμογή στην πράξη του μοντέλου “Jigsaw” (Tuparova & Tuparov, 2009), καθώς για τους συμμετέχοντες στο μάθημα εκπαιδευτικούς υπήρχε η δυνατότητα της συνάντησης ανά ειδικότητα (καφέ ειδικοτήτων), σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους (κεντρικό καφέ), αλλά και συνάντηση όλων μαζί (στέκι της τέχνης).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα fora του Πολυχώρου «αγορά» και οι προβολές των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Πολυχώρος αγορά

Στάσεις Συμμετοχή Προβολές

Μικρά διάσπαρτα καφέ ειδικοτήτων 610 (43%) 3012

Κεντρικό καφέ όλων των ειδικοτήτων 718 (50,7%) 4748

Στέκι της τέχνης 715 (50,5%) 5236

Συμπεράσματα

Κάθε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο και τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης.

Οι δραστηριότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες και πρέπει να αναζητούνται μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους ώστε να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Στο πλαίσιο αυτό οι τεχνικές δημιουργικής μάθησης έχουν έναν καθοριστικό ρόλο.

Η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δε θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη επειδή ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης απλά τις επιτρέπει και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η σχεδίαση δραστηριοτήτων που θα ενθαρρύνουν τη μορφή των αλληλεπιδράσεων, παράλληλα με τις γνωστικές δραστηριότητες.

Στη διαδικασία της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης η συνεργατική μάθηση ευνοείται κυρίως στο πλαίσιο ομάδων εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες ή εκπονούν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της ύλης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Graves, L.N. (1992). ‘Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society’, *Journal of Education*, 174 (2), pp. 57-79
- Bower, M. & Hedberg, G. J. (2010). A quantitative multimodal discourse analysis of teaching and learning in a web-conferencing environment. *Computers & Education* 54(2), 462-478.
- Dillenbourg, P., (2000). Virtual Learning Environments. EUN conference 2000: Learning in the new millennium: building new education strategies for schools. Workshop on virtual learning environments
- Dori, Y. J., Barak, M. & Adir, N. (2003). A Web-based chemistry course as a means to foster freshmen learning. *Journal of Chemical Education* 80 (9) 1084-1092
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet & Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8– 25.
- Kreijns, K., Kirschner, P., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335–353.
- Light, P., Nesbitt, E., Light, V. & White, S. (2000). Variety is the spice of life: Student use of CMC in the context of campus based study. *Computers & Education* 34 (2000), pp. 257-267

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nandi, D., Chang, S., & Balbo, S. (2009). A conceptual framework for assessing interaction quality in online discussion forums. *Proceedings ASCILITE*.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating*, Kogan Page.
- Stein, D.S., & Wanstreet C.E. (2003). Role of social presence, choice of online or face-to-face group format, and satisfaction with perceived knowledge gained in a distance learning environment. *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult*
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Καρατζίδης, Ν. (2013). Τηλεδιάσκεψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κιουλάνης, Σ. (2016) “Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων”. Μεταδιδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». Εγκάρσια δράση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μποφιλίου, Α. (2013). Η Αλληλεπίδραση σε on line περιβάλλοντα μάθησης. Τα φόρουμ συζήτησης: ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π

CREATIVITY SPACES USING STEAM AND INTERNET OF THINGS

Dimitris Karampatzakis, Assistant Professor, Dept. of Computer Science,
International Hellenic University, Kavala, Greece, dkara@cs.ihu.gr

Ioanna Bakali, Activity Leader, Stamford STEAM Centre, Stamford, UK,
jbakali@outlook.com

Polixeni Kiratsa, Postgraduate Student, Dept. of Computer Science, International
Hellenic University, Kavala, Greece, pokyrat@teiemt.gr

Abstract

In modern classrooms it is important to activate the creativity of students and educators. Many remarkable theories and methodologies have been developed in recent years to meet new educational needs. The combination of sciences and project-based learning creates a creativity space in the classroom that has significant positive effects on learning process. In this paper, we present the results of a research work using STEAM methodologies and Internet of Things technologies in

classroom. We present our approach for creativity spaces in collaboration with all parties of a quadruple helix model and our findings from our pilot programme.

INTRODUCTION

Robotics education or Educational Robotics is an innovative interdisciplinary learning methodology which combines the elements of sciences (Physics, Maths, Engineering), new technologies (Information Technologies, Software / Coding, Artificial Intelligence) and social skills. The educational robotics from a pedagogical point of view is a part of constructionism (Frangou & Papanikolaou, 2008). Object of the Educational Robotics is the development of applications in preparing children for the new technologies. The design activities with robotic constructions are related to the realization of a project to solve a problem. The working stages, that will take place as phases of a single work, may be repeated in a cyclical manner or overlapped.

The introduction of robotics in the classroom is supported by the latest learning theories according to which, the creation of new knowledge is more effective when the students are involved in creating products that have personal meaning to them. Through its activities, to be developed in schools, children will have the opportunities to express themselves through personal discovery and creativity, to guide themselves in planning their construction, to test their own robotic models and to share their ideas in a purely collaborative learning environment.

Robotics education has gained ground in the last years. A large number of studies concerning robotics education have been conducted recently. These studies have to do not only with teaching robotics itself but also with using robotics as a means of support to teach other subjects. That is the reason why it has been correlated with STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Robotics can be a great means of teaching some school subjects making students understand some certain concepts such as gear functions (Gul et al., 2017). Also, when referring to robotics as a tool to teach robotics itself STEAM education is definitely involved. Although it has not been clarified whether robotics should be an independent subject in a school curriculum or be a part of STEAM aiming to teaching specific concepts, it is quite obvious that these two disciplines can complement each other in an effective way.

Another important concept is that of Internet of Things (IoT). IoT gives someone the ability to connect devices which can communicate and share information with each other. IoT has had a great effect on education. Actually, it has changed the infrastructure of educational institutions. In addition, it is one of the most effective way to teach fundamental concepts of computer science (Jung & Won, 2018).

M. Kusmin et al (Kusmin et al., 2018) proposed the idea of a Smart Schoolhouse approach to STEAM education in primary schools in an attempt to engage both students and teachers in IoT. They tried to find out how IoT can be exploited in the teaching process while making students become interested in both technology and engineering. N. Kamal et al. (Kamal et al., 2018) developed a learning kit in order to make students become interested in STEAM education. This kit consists of three parts named “brain”, “muscle” and “cloud” and it is meant to be used for empowering skills and knowledge in IoT and blockchain technology. G. Yakman (Yakman, 2008) proposed a stand-alone STEAM course called “What’s Your Point?” which could be introduced to any middle school. According to G. Yakman such a course would make students find out which kind of career is suitable for them as it is

based on reality-based integrated learning. They would be given the chance to learn from each other and broaden their minds exploring potential career through projects.

CREATIVITY SPACES IN EDUCATION

Our approach

In this work the educational platform that has been selected to showcase the above is called little Bits and it is commonly used to deliver STEAM courses. We focused on little Bits because it is an idea open to the community. Little Bits is open-minded, high tech, open hardware, works fine with other educational platforms (Arduino, makey make and Scratch) and uses social media. Also, little Bits introduces a new approach/methodology to work with students, Create/Play/Remix/Share. Finally, little Bits offers interfaces to Internet of Things and cloud technologies. By using little Bits, their rich library of Bits (electronic parts) and the Invention Cycle framework, educators can introduce principles of art, design and technology into their lessons to bring robust STEAM learning to life.

The scope of the little girl Bits project was to inspire and actively involve little girls in STEAM fields and in the long term to increase women participation in engineering related sectors. This initiative is following a breakthrough teaching methodology and could be complementary in the traditional Greek educational system. In little girl Bits pilot programme the involved parties are:

IEES Lab – IHU: Research/Academic Partner – Educators and moderators.

MediaLab – Public Library of Drama: Social Partner – creativity space in the center of Drama.

Little girl lbits – Community: Girls with passion to collaborate and create innovative projects.

Raycap S.A.: Technology Partner, Supervisor and Sponsor.

Municipality of Drama: Supporter.

The project focused on young people (especially girls but can be easily mixed) and supports the necessity of our society to prepare young students for entrepreneurship and a collaborative and innovative working environment. The project took place at the MediaLab of the Public Library of Drama and the working place of Raycap S.A. and focuses on elaboration of authentic projects that respond to real life problems. The project impact can be summarized below:

Create social impact. Make strategic social investments that have a lasting benefit on society.

Close the gender and skills gap in technology education and open opportunities for young participants.

Provide high level of STEAM education methodology provided by experts in Drama with the aim to expand the project boundaries.

Cultivate creativity, team working, complex problem solving and critical thinking among young participants as 4th industrial revolution demands.

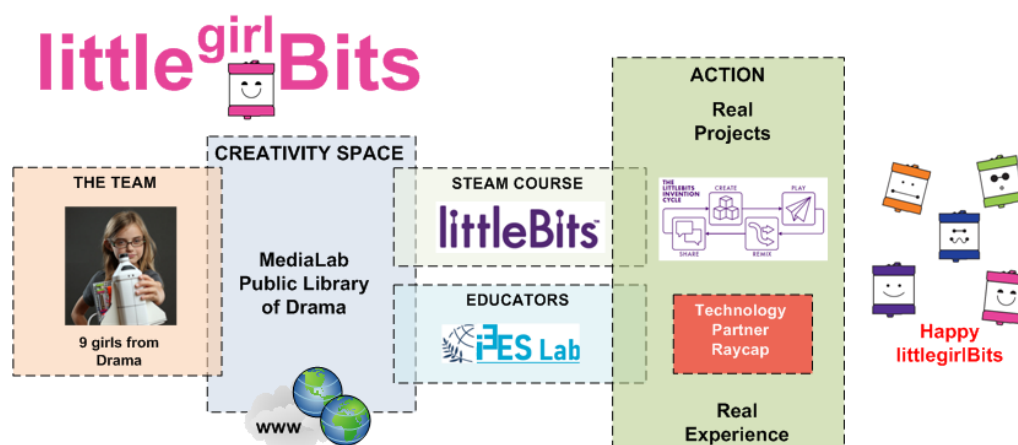


Figure 1. The little girl Bits Programme Big Picture.

Based on littlebits technology and methodology, we designed a new creativity space in order to enhance student and educators' experiences (Figure 1). In our approach, the students are in the same creativity space with the educators, a moderator and a supervisor from the technology partner. During the programme, all of them work together in order to implement a prototype product or model which will be presented during the visit to the factory. The students have hands-on material in order to get familiar with the equipment and during the first five sessions are implementing various constructions (Figure 2). At the final stage, all the teams present an idea of a real project, design the project and implement a prototype using all the available technology material combined with materials for crafting. A closing session is organised with a visit to the facilities of the technology partner. During this visit, all the teams present their work to engineers and managers of the company, they have a tour in the factory and discuss about technology issues.



Figure 2. The littlebits Kit and Play time.

In more detail, the girls were selected after an open call to all students between 10-11 years old (sixth class in primary schools of Drama) and if were able to solve a maths problem. After the selection, all the girls attended twelve sessions (90 minutes / per week) in the MediaLab of Drama with the support of two educators from the university lab. In total, in two semesters, two programmes with eighteen girls were implemented. The selected classroom was equipped with Hi-Tech equipment, modern design and infrastructure. Each group consisted of nine girls divided into teams of three. The programme was project-based supported with hands-on material prepared by the university team in Greek and with the aim of preparing a prototype that would be presented during the closing visit to the factory.



Figure 3. Sample pages of the textbooks.

During the creativity sessions, the girls used four hands-on textbooks (Figure 3). The first textbook was an introductory course in basic Bits (power, input, output, wires), supported with basic circuits and problems. Each textbook has a part for English language technical terminology and free space for notes. The second textbook was more advanced Bits and especially motors. The third textbook was dedicated to advanced wire Bits and especially wireless modules. Finally, the last one was the Inventory Log in which the students describe their project idea, create a storyboard, write down system requirements, project goals, Bits selection and a first sketch of the prototype.

An enhanced approach using Internet of Things

The Internet of Things is a modern set of technologies which can affect positively the field of education. This technology can be utilized as educational infrastructure (smart buildings or smart classrooms and educational equipment) as well as a supporting technology used in the learning process. It is valuable to know that new technologies play an important role in the learning process. They have the potential to complement a wide spectrum of curriculum subjects.

In our research study several STEAM problems have been developed that make use of the IoT technology to aid students and teachers in "the cycle of learning". The most important characteristic of the IoT technology is that gives to the user the ability to have connected devices using the internet, sensors, actuators and software applications / algorithms. The four stages of the cycle of learning: creating, playing, remixing and sharing which can be done interactively utilizing devices that intercommunicate via a cloud environment. In our test cases modelling of fundamental principles and simple If-This-Then-That (IFTTT – If This “Happen” Then “do” That) algorithm development with use of IoT devices have the potential to allow students to understand a subject better and enhance the four stages of the cycle of learning.

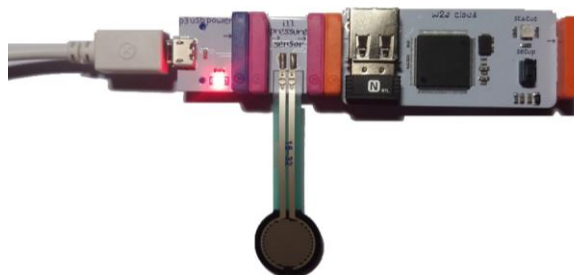


Figure 4. An IoT littlebits setup (Power, Pressure Sensor, CloudBit).

Littlebits have developed their own cloud-based application - the CloudBit. Based on the available hardware Bits and cloud-based applications we implemented four STEAM problems. The first one is a combination of hardware Bits and an IFTTT type of cloud control. This example shows the activation of a buzzer and a LED bar graph using the cloud control application. The second one indicates the online control process of a value using a potentiometer, utilizing a cloud control application again. The third one shows the process of sending an e-mail via an IFTTT application following a hardware trigger (Figure 4). The last one is to control room temperature via a cloud-based application.

CASE STUDY FINDINGS

During our littlegirlBits programme the findings were very valuable and most of them in the positive way. Our first finding is that STEAM education is one way to make students more interested in the learning process. Integrated STEAM education can motivate students to join careers in STEAM fields and can improve their interest and performance in mathematics and science. In STEAM education, students acquire skills that they can apply in the real world. This motivates students to learn, as they understand that the skills that they develop can be utilized immediately, and in ways that affect them positively. Also, the expectation of visiting a real working environment in a Hi-Tech company stimulates children's imagination and creativity.

The team was comprised of students with different skill sets, but they worked together to find solutions to problems, record data, write reports and make presentations. The outcome of this process was students who understood how to collaborate and thrive in a team-oriented environment. Primary school students use mobile phones but not social media. During the creativity sessions used to take photos and videos but only to share with their parents and friends at school. Students find littleBits friendly and easy-to-use educational robotics kit and are open source / open hardware but in order to offer a full course in class you have to invest a significant amount of money.



Figure 5. Some of the littlegirlBits prototypes.

Four prototypes were presented during the visits at the factory (Figure 5). The first group presented: A DSL Cabin Box, A Wind Turbine, A Factory Production Line and in the second visit a composite project of a Smart Factory was presented with Remote Controlled Lorry, Remote Controlled Entrance, Smart Building. The girls during the visits in the factory worn uniform blouses, special tailored for them and as employees used to wear, in white color and with applied project's logos. This girls-only team successfully proved that girls in science / engineering can do equally as well as boys in the same field.

CONCLUSIONS

This work presents an approach for creativity spaces implementing the quadruple helix model using STEAM methodologies and IoT technologies in an innovative way and involving all the parties. It is important to mention that our approach is inspired by the demands of the 4th industrial revolution and the needs of Greek society after recovery from economic crisis. The field of STEAM is constantly expanding. It will constantly keep surprising us with newer concepts and technologies that are currently unknown. Students exposed to STEAM curriculum develop an intuitive understanding of these vital technologies.

ACKNOWLEDGEMENT

This work was funded by Raycap, a Greek high-tech company located in Drama, North Greece. Also, littlegirlBits programme participated in Business Education Awards 2017 and received the Silver Award in Category C.5 Collaboration with Businesses & Organizations. The littleBits, littleBits logo, CloudBit and Bits are trademarks of Sphero Inc. The IFTTT is a trademark of IFTTT Inc.

References

- Frangou, S., & Papanikolaou, K. (2008). Representative examples of implementing educational robotics in school based on the constructivist approach. *International Conference on Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots*.
- Gul, S., Asif, M., Ahmad, S., Yasir, M., Majid, M., & Malik, M. S. A. (2017). A Survey on role of Internet of Things in education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*.
- Jung, S. E., & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. In *Sustainability (Switzerland)*. <https://doi.org/10.3390/su10040905>
- Kamal, N., Saad, M. H. M., Kok, C. S., & Hussain, A. (2018). Towards revolutionizing stem education via IoT and blockchain technology. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.11.20800>
- Kusmin, M., Saar, M., & Laanpere, M. (2018). Smart schoolhouse-designing IoT study kits for project-based learning in STEM subjects. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363412>
- Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. *Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

MULTIPLE INTERACTIVE VISUALIZATIONS TO REVIEW CONTENT AND POLARITY OF FORUM POSTS IN TERTIARY DISTANCE EDUCATION

Christos Samaras, School of Science and Technology, Hellenic Open University

Rozita Tsoni, School of Science and Technology, Hellenic Open University

Vassilios S. Verykios, School of Science and Technology, Hellenic Open University

Abstract

This paper aims to present a visualization method for real-time data drawn from students' discussion fora of postgraduate students in the Hellenic Open University (HOU). There are two different interfaces providing interactive, yet simple to manage, visuals that are highly interpretable and allow data to drive decision-making even from non-experts.

INTRODUCTION

Distance Learning became a reality recently for a great number of students in every level of education, mainly due to the exceptional circumstances that occurred. The application of Distance Education, though, did not follow the principles and goals of Distance Education theory in most cases. This fact brings in the spotlight the need to use methods and resources to ensure that the transactional distance between teacher and learner (Moore, 2013) would not negatively influence the educational experience. Learning Analytics is the missing link between participants that can replenish in a great value the information loss that physical distance poses. However, the establishment of Learning Analytics methods widely will require a significant institutional change (Baer, & Campbell, 2012).

While it is true that big data is a field of immense interest, it is noted that the spotlight is on how to store, index, retrieve and interrogate the data rather than how to analyze and utilize it in an efficient and user-friendly way. This leads to a great loss of valuable information since the answers to most problems are hidden within this vast amount of data (Verykios & Stavropoulos, 2018) made available in a data storytelling process (Knaflitz, 2015). However, there are several available applications for learning analytics. A taxonomy of the learning analytics types depending on the result aiming to achieve is described by Downes (2019):

- descriptive analytics, answering the question “what happened?”;
- diagnostic analytics, answering the question “why did it happen?”;
- predictive analytics, answering the question “what will happen?”;
- prescriptive analytics, answering the question “how can we make it happen?”; and
- generative analytics, which use data to create new things, and
- deontic analytics, answering the question “what should happen?”.

Regardless of the type of analysis, two important conditions have to be met when using Learning Analytics in education: usability and reliability. In order to base decisions on data analysis, the receiver of the results should be able to interpret the information to actionable knowledge. Furthermore, these results should denote the present situation of the educational landscape. These two conditions formatted our research questions that are stated subsequently.

Research questions

1. Which are the tools that could provide educational data visualization in real-time?
2. What the types of graphs and visuals that can be used for data-driven decision-making in tertiary education?
3. Can we present accessible and usable information that can be understood by non-experts by choosing an appropriate method?

RELATED WORK

In Distance Education, certain barriers are posed by the physical distance between learners and their tutors. Thus, the examination of students' actions, participation, and emotions using learning analytics to improve the teaching and learning process was in the spotlight of a series of studies (Lotsari, et al., 2014; Alachiotis, Stavropoulos, & Verykios, 2017; Gkontzis, et al., 2017; Gkontzis, et al., 2018; Alachiotis, Stavropoulos, & Verykios, 2019; Sakkopoulos, et al., 2019) concerning the students of the HOU. Additionally, Social Network Analysis combined with the investigation of data about students' emotions over time was used by Kagklis et al., (2015) to detect patterns of interaction. However, they were led to the conclusion that students' participation in the forum did not prove to be an important factor that affects their final performance and the polarity of the students' messages proved marginally to be related to their performance. Another study aiming to profile new coming university students highlighted the importance of data analysis. The study was conducted through four successive years in freshmen students of the School of Education at Patras University in a collaborative project between BAT Lab and the University of Patras (Panagiotakopoulos et al., 2017).

DATA AND METHODOLOGY

In this section data, tools and methodology will be presented. Motivated by our research questions various tools and visualizations were tested. However, the tools and visualizations presented in this paper are those best suited our scope.

Data

In order to evaluate the proposed methodology and the tools that were used to support it, we conducted our research with data from the Hellenic Open University. The Hellenic Open University uses the MOODLE platform and most of the students' interaction takes place in the discussion fora that the LMS provides. Thus, data were drawn from four distinct discussion fora. The participants

were postgraduate students of the School of Science and Technology and 15 tutors are facilitating learners.

The anonymization process is highly important for both reasons for compliance with the newly established General Data Protection Regulation and ethical reasons as well. Privacy protection applies in all stages of data processing: data preprocessing, data analysis, and data publishing (Kyritsi, Zorkadis, Stavropoulos, & Verykios, 2018). Thus, data went through the process of anonymization and a reference number was assigned to each student.

In advance, students’ posts have been characterized as positive, negative, or neutral depending on the emotion that they indicate. The polarity has been attributed “manually” by the researchers and no automated tools have been used. The main characteristics of the sample used in this analysis are presented in table 1.

Participants:	15 tutors
	166 students
Number of messages:	1505
Program duration:	One academic year
Mean number of messages per participant:	5 messages per student (max=39, min=1)
	43 messages per tutor (max=127, min=4)
Messages’ polarity:	729 positive messages
	418 negative messages
	358 neutral messages

Tools

Power BI Desktop is an application that you install on the local computer that allows you to connect, transform, and display your data. With Power BI Desktop, you can connect to many different data sources and combine them (often called modeling) into one data model. This data model allows you to create images and image collections that you can share as references with other people in your organization. Most business intelligence users use Power BI Desktop to generate reports and then use Power BI to share their reports with other users. The following graphs were developed using Microsoft Power BI. In (fig.1, fig.3, and fig4). the word cloud made with Wordcloude by Microsoft (ver.2.0.0.0, 2017). In (fig.2 and fig5) the graphs made with Drill Down Graph PRO by ZoomCharts (ver. 1.6.86.0, 2020).

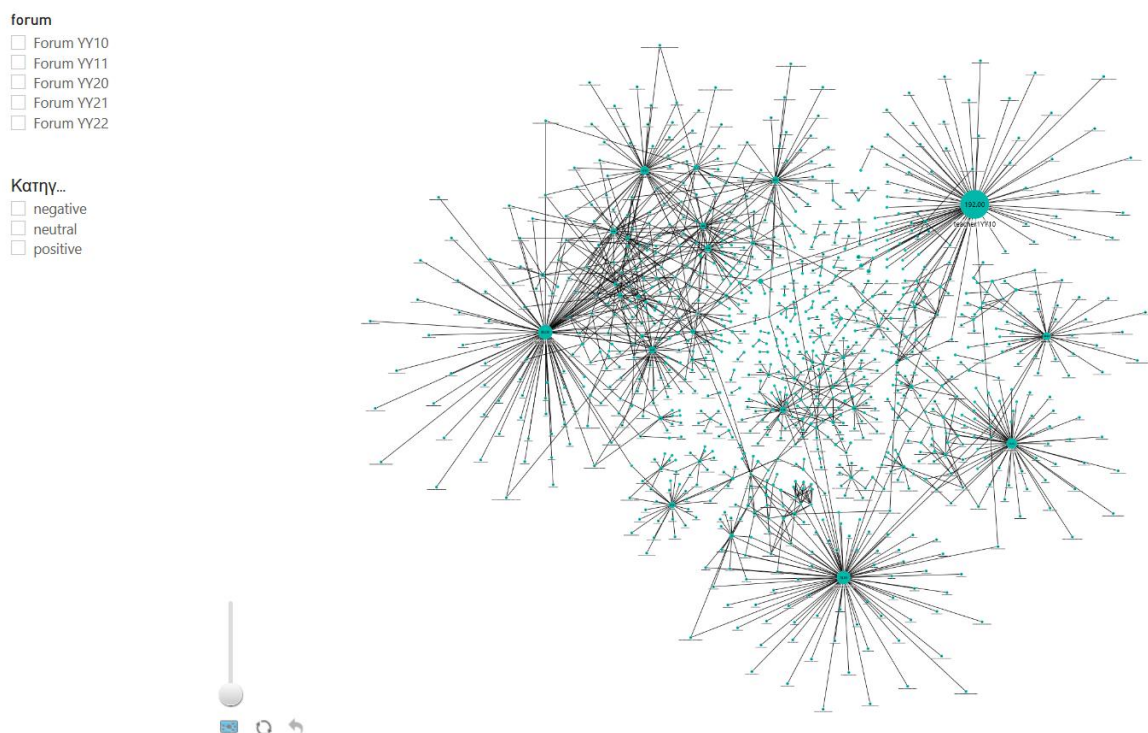


Figure 7: Screenshot from the interface (page 2)

The interaction features on the first page are placed in the upper part of the interface. The user can choose which of the discussion fora and sentiment will be displayed. Additionally, users can project graphs that contain specific words by writing them to the search frame in the middle of their screen. An example is shown in figure 3. The user has chosen to present only the negative messages from forumYY10. It is shown that negative polarity is more frequent at the beginning of the course. This result reflects the initial anxiety that most distance learning students face mainly caused by their uncertainty that gradually declines as they have access to more information about the course and its demands. Also, there is a rise in negative sentiment in late February and the begging of March. The words “fourth written assignment” in the word cloud (written in Greek in figure 3) indicate that they are related to negative polarity. The due date of the fourth written assignment was at the end of February. Consequently, the fourth written assignment probably was considered to be difficult by the students and rose negative sentiment in the discussion forum.



Figure 8: Choosing a forum and sentiment to reveal students' difficulties

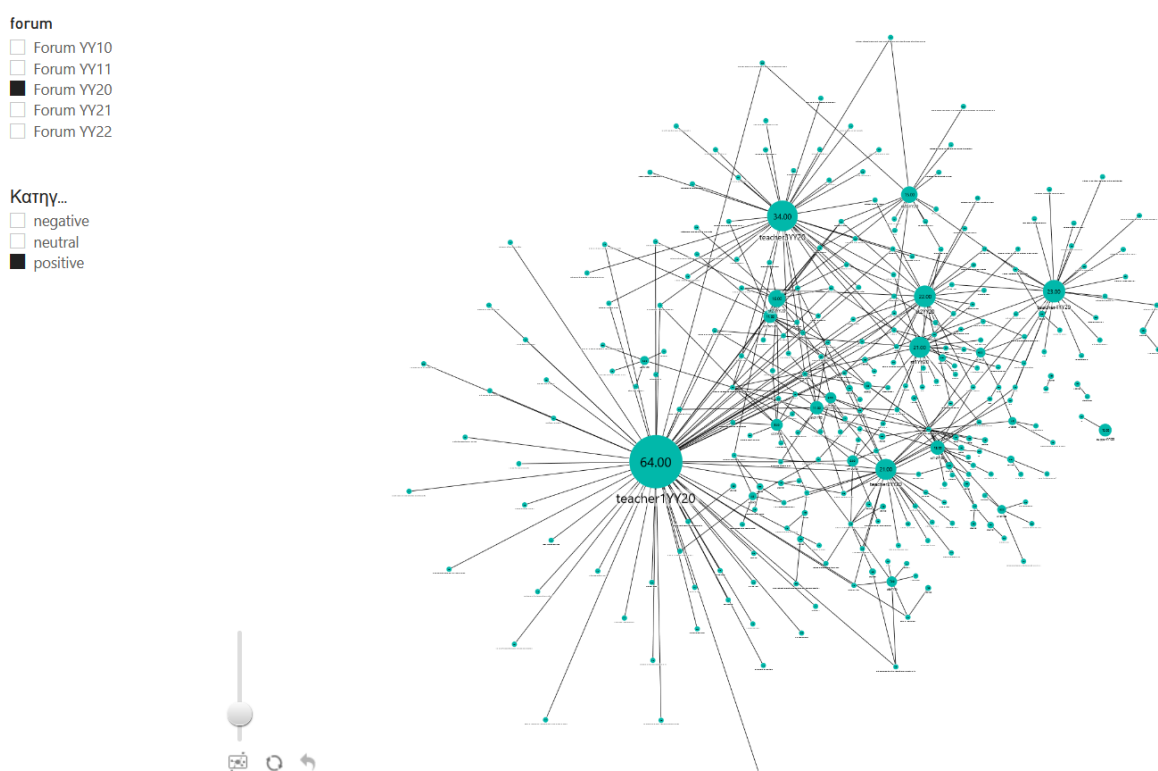
The option given to the user can be leveraged for various purposes. An example is given in figure 4. The Hellenic Open University offers exclusively Distance Learning programs. However, it encourages face to face communication by providing optional face to face group meetings on a two-month basis. They have advisory and supporting nature so it is important for the tutors to know how students feel about these meetings. By putting the acronym that is used for the meetings in the search frame and choosing the forum of the course that the user is interested in, the graphs are instantly adapted to the relevant data. As it is shown (fig.4), most of the messages expressed positive emotion. Other significant words that appear in the word cloud can indicate topics related to the meetings.



Figure 9: Students' posts related to the group supportive meetings

Social Network Analysis provides rich content and information for the community of the students. Apart from their individual behavior and participation, roles, dependencies, and relations are revealed by network visualization. Traxler, Gavrin, & Lindell, (2018) found in their research that central network positions are positively linked with course success and highlighted that centrality is a more reliable indicator of grade than non-network measures such as post counts. In addition, Crossley et al., (2017) propose the use of Network Analysis indices to develop more actionable automated signals of student success.

In forumYY20 we can identify leaders and active participants, as well as peripheral members (fig. 5). Additionally, the role of the tutors can be shown making it possible to discover hints about the teaching model that they follow (supportive, over-intruding, etc.).



CONCLUSION

With the aim to support the teaching and learning process, it was created an environment that provides visualized synchronous data in a way that enables education stakeholders to conclude about students' behavior, communication, and interaction and based on that to make educational decisions. The network visualization enables the identification of important roles in the community of students that can act either positively or negatively (Tsoni&Verykios, 2019). The feature of interaction allows comparisons between courses or types of messages. Additionally, a tutor can easily follow participation and polarity on the forum communication over time and promptly act when is needed (Tsoni et al., 2020). This way, tutors do not have to be constantly present in the discussion. These features promote students' autonomy because they minimize tutors' interventions and, at the same time, they ensure that tutors would be informed of any severe event to provide assistance and support.

References

- Alachiotis, N. S., Stavropoulos, E. C., &Verykios, V. S. (2017). Learning analytics with Excel in a blended learning course. In proceeding of 9th International Conference in Open and Distance Learning; 9(4A), 8-18.
- Alachiotis, N. S., Stavropoulos, E. C., &Verykios, V. S. (2019). Analyzing Learners Behavior and Resources Effectiveness in a Distance Learning Course: A Case Study of the Hellenic Open University. *Journal of Information Science Theory and Practice*;. 7(3), 6-20.
- Baer, L., & Campbell, J. (2012). From metrics to analytics, reporting to action: Analytics’ role in changing the learning environment. *Game Changers: Education and Information Technologies*, Educause, 53-65.
- Crossley, S., Dascalu, M., McNamara, D. S., Baker, R., &Trausan-Matu, S. (2017). Predicting success in massive open online courses (MOOCs) using cohesion network analysis. Philadelphia, PA: International Society of the Learning Sciences.
- Downes, S. (2020). Ethical codes and learning analytics. *Human and Artificial Intelligence for the Society of the Future*.
- Gkontzis, A. F., Karachristos, C. V., Panagiotakopoulos, C. T., Stavropoulos, E. C., &Verykios, V. S. (2017). Sentiment analysis to track emotion and polarity in student fora. In *Proceedings of the 21st Pan-Hellenic Conference on Informatics*;. P. 1-6
- Gkontzis, A. F., Panagiotakopoulos, C. T., Kotsiantis, S., &Verykios, V. S. (2018). Measuring engagement to assess performance of students in distance learning. In *2018 9th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications. IISA IEEE*;. P. 1-7
- Kagklis, V., Karatrantou, A., Tantoula, M., Panagiotakopoulos, C. T., &Verykios, V. S. (2015). A learning analytics methodology for detecting sentiment in student fora: A case study in Distance Education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*;. 18(2), 74-94.
- Knaflic, C. N. (2015). *Storytelling with data: A data visualization guide for business professionals*. John Wiley & Sons.
- Kyritsi, K. H., Zorkadis, V., Stavropoulos, E. C., &Verykios, V. S. (2018). Privacy Issues in Learning Analytics. *Blended and Online Learning*, 218.
- Lotsari, E., Verykios, V. S., Panagiotakopoulos, C., & Kalles, D. (2014). A learning analytics methodology for student profiling. In *Hellenic Conference on Artificial Intelligence*; Springer, Cham. P. 300-312.
- Moore, M. G. (2013). The Theory of Transactional Distance. In *Handbook of distance education* (pp. 84-103). Routledge.
- one; 2018. 13(6).
- Panagiotakopoulos, C., Koustourakis, G., Samaras, C., Stavropoulos, I., &Verykios, V., (2017). The Transition from High School to University: Means of Learning and Technology Awareness for Junior Students - Trainee Teachers. *9th International Conference in Open and Distance Learning*. 9(2A), 138-153.
- Sakkopoulos, E., Krasadakis, P., Tsoni, R., &Verykios, V. S. (2019). Dynamic Mobile Student Response System. In *Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning*. Springer, Cham; P. 276-288
- Traxler, A., Gavrin, A., & Lindell, R. (2018). Networks identify productive forum discussions. *Physical Review Physics Education Research*, 14(2), 020107

- Tsoni, R., &Verykios, V. S. (2019) Looking for the “More Knowledgeable Other” through Learning Analytics. *In proceeding of 10th International Conference in Open and Distance Learning*;. 10(3A), 239-251.
- Tsoni, R., Paxinou, E., Stavropoulos, E. C., Panagiotakopoulos C., &Verykios, V. (2020). Looking under the hood of students’ collaboration networks in distance learning. *The Envisioning Report for Empowering Universities*
- Verykios, V. S., & Stavropoulos, E. C. (2018). Exploring the Power of Learning Analytics. *The Envisioning Report for Empowering Universities*, 9.

Δημήτριος Κυριόπουλος, Καθηγητής Πληροφορικής Β/θμιας εκπαίδευσης (Msc
Μαθηματικός – Μηχανικός)

Κωνσταντίνα Λούκα, Καθηγήτρια Φιλολόγος Β/θμιας εκπαίδευσης (Msc ΤΠΕ στην
εκπαίδευση)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αρχικά αναφέρονται βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά σχετικά με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και στη συνέχεια πτυχές και θέματα που αφορούν την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση και ειδικά στην οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η χρήση του “myschool” στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διαφάνειας αλλά και της καλύτερης και αποδοτικότερης οργάνωσης των σχολικών μονάδων, δηλαδή βασικών αρχών της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Για να κατανοηθεί καλύτερα το πλαίσιο εφαρμογής του συγκεκριμένου πληροφοριακού συστήματος, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αρχικά παρουσιάζονται βασικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί και στη συνέχεια τα βασικά χαρακτηριστικά της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στον χώρο της εκπαίδευσης.

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οριοθέτηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι δύσκολη υπόθεση. Ειδικότερα, κυριαρχεί μια πληθώρα ορισμών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός (βλ. περισσότερα στο: Georgiadis&Stiakakis, 2010; Al-Mamarietal., 2013). Αυτή η ποικιλία ορισμών μπορεί να αποδοθεί στις πολυποικίλες διαστάσεις της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και ειδικότερα στον προσδιορισμό διαφορετικών σκοπών και στόχων στους διαφορετικούς χώρους που κάθε φορά εφαρμόζεται (Πομπόρτσης, 2005; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008).

Επιπρόσθετα, αυτή η ποικιλία ορισμών οφείλεται στις διαφορετικές επιστήμες που εμπλέκονται γύρω από την ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Τέτοιες επιστήμες είναι η οργάνωση και διοίκηση δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών, η Πληροφορική και οι Τηλεπικοινωνίες, αλλά και επιστήμες της οικονομίας (Gonzalesetal, 2007; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Μερικοί ενδεικτικοί ορισμοί είναι οι ακόλουθοι: 1) «Ο μετασχηματισμός της δημόσιας διοίκησης μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (βλ. Bonsonetal., 2012), 2) «Η χρήση του Διαδικτύου για τη μεταφορά πληροφοριών και υπηρεσιών στους πολίτες» (βλ. UN, 2008), 3) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διοίκηση» (βλ. OECD, 2003), 4) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών από διάφορους κυβερνητικούς φορείς ώστε να βελτιωθούν οι επιχειρηματικές διαδικασίες και η βελτίωση των υπηρεσιών του δημοσίου» (βλ. <http://www.worldbank.org/>) και 5) «Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη δημόσια διοίκηση, παράλληλα με αλλαγές στην οργάνωση και στις δεξιότητες των υπαλλήλων, έτσι

ώστε να βελτιωθούν οι υπηρεσίες του δημοσίου και οι δημοκρατικές διαδικασίες αυτού (Georgiadis and Stiakakis, 2010).

Με άλλα λόγια οι ορισμοί της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης διακρίνονται σε αυτούς που αφορούν τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε αυτούς που αφορούν είτε τον μετασχηματισμό των οργανωτικών δομών των δημοσίων υπηρεσιών είτε τα οφέλη για τις ομάδες των πολιτών και η δυνατότητα συμμετοχής τους σε δημοκρατικές διαδικασίες.

2.2 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση: από το χθες στο σήμερα

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση συναντάται από το 1990, όταν το διαδίκτυο άρχισε να εξαπλώνεται (Hsieh, Huang, & Yen 2013; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Ειδικότερα, ο όρος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης συναντάται για πρώτη φορά το 1997 (Heeks&Bailur, 2007) ενώ μια δεκαετία αργότερα αυτή έγινε αποδεκτή από τα κράτη - μέλη των Ηνωμένων Εθνών (Zhaoetal., 2012). Από τις αρχές του 21ου αιώνα, ο όρος επεκτάθηκε, τροποποιήθηκε και πήρε νέες διαστάσεις και σημασίες e-participation, e-governance, e-democracy, e-voting, και m-government (Joseph, 2013).

2.3 Οι μορφές υπηρεσιών της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση περιέχει μια μορφή συστήματος που έχει αναπτυχθεί για να παρέχει υπηρεσίες σε άτομα, ομάδες, εταιρείες (Esteves&Joseph, 2008; Αποστολάκης, Λουκής&Χάλαρης, 2008). Ειδικότερα η ηλεκτρονική διακυβέρνηση απευθύνεται σε πολίτες, σε εργαζόμενους, σε εταιρίες, σε κυβερνήσεις και δημόσιους φορείς αλλά και σε διεθνείς οργανισμούς. Τα ενδιαφερόμενα μέρη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης ή αλλιώς οι παραλήπτες των υπηρεσιών της, μπορούν να ομαδοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μορφές ή κατηγορίες της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Η πιο αντιπροσωπευτική κατηγοριοποίηση είναι η ακόλουθη (βλ. περισσότερα στο: Evans&Yen, 2005; Yildiz, 2007):

- Κυβέρνηση προς Πολίτες (Government to Citizen, G2C): απευθύνεται σε πολίτες και στις δυνατότητες που έχουν να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μέσω των ΤΠΕ με δημόσιες υπηρεσίες.
- Κυβέρνηση προς Επιχειρήσεις (Government to Business, G2B): απευθύνεται σε επιχειρήσεις και στις δυνατότητες που έχουν να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μέσω των ΤΠΕ με δημόσιες υπηρεσίες.
- Κυβέρνηση προς Κυβέρνηση (Government to Government, G2G): απευθύνεται σε δημόσιες υπηρεσίες ενός κράτους και στις δυνατότητες να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται μεταξύ τους ή και με δημόσιες υπηρεσίες άλλων χωρών μέσω των ΤΠΕ.
- Κυβέρνηση προς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Government to Nonprofit, G2N): απευθύνεται στην επικοινωνία και τις συναλλαγές των δημόσιων υπηρεσιών με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

Κυβέρνηση προς Υπαλλήλους (Government to Employee, G2E): απευθύνεται στην επικοινωνία και τις συναλλαγές των δημόσιων υπηρεσιών με τους εργαζομένους-υπαλλήλους.

2.4 Τα στάδια υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση είναι ένα εξελικτικό φαινόμενο που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με το χρόνο με αποτέλεσμα να υπάρχει η ανάγκη για την περιγραφή και μέτρηση των σταδίων ανάπτυξής της (Layne&Lee, 2001).

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (νόμος 3979/2011, «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις») τα στάδια της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι τα ακόλουθα (βλ. επίσης: Fasanghari&Samimi, 2009; Torresetal., 2005; Gil-Garcia&Martinez-Moyano, 2007; Fasanghari&Samimi, 2009; Yildiz, 2007).

Πρώτο στάδιο: Πληροφόρηση (Information). Ηλεκτρονική δημοσίευση και παροχή μόνο πληροφοριών για τη διεκπεραίωση διαδικασιών (π.χ. τα δικαιολογητικά που πρέπει να προσκομιστούν στη δημόσια υπηρεσία).

Δεύτερο στάδιο: Αλληλεπίδραση (Interaction). Ο χρήστης μπορεί να κατεβάσει αιτήσεις σε ηλεκτρονική μορφή και αφού τις συμπληρώσει να τις καταθέσει στην αρμόδια υπηρεσία (μονόδρομη αλληλεπίδραση).

Τρίτο στάδιο: Αμφίδρομη αλληλεπίδραση (Two-way interaction). Δίνεται η δυνατότητα ηλεκτρονικής υποβολής στοιχείων από την πλευρά του χρήστη. Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λειτουργία αυτού του σταδίου είναι η ταυτοποίηση του χρήστη και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Τέταρτο στάδιο: Συναλλαγή (Transaction). Πλήρεις ηλεκτρονικές συναλλαγές βρίσκονται στη διάθεση του πολίτη. Ο χρήστης δηλαδή μπορεί να ολοκληρώσει ηλεκτρονικά μία συναλλαγή.

Πέμπτο στάδιο: Προσωποποίηση (Personalization). Ηλεκτρονική ολοκλήρωση μίας προσωπικής συναλλαγής, προληπτική παροχή και αυτόματη υπηρεσιών από την πλευρά του κράτους.

2.5 Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης

Οι Andersenetal. (2010), εφόσον μελέτησαν 55 εμπειρικές έρευνες από το 2003 - 2009 σχετικά με τις επιδράσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε δημόσιες υπηρεσίες, συμπέραναν ότι υπάρχει θετική επίδραση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Γενικά η ηλεκτρονική διακυβέρνηση δίνει τη δυνατότητα στη δημόσια διοίκηση να προσφέρει έναν αποδοτικό τρόπο εξυπηρέτησης των πελατών - πολιτών. Ακόμη, εισάγει την έννοια της καινοτομίας στη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών (Πομπόρτης, 2005; Αποστολάκης, 2007). Ειδικότερα, τα οφέλη από την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στις δημόσιες υπηρεσίες είναι η αύξηση της αποδοτικότητας, η βελτίωση της εσωτερικής επικοινωνίας αλλά και η σύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών, η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών σε πολίτες και επιχειρήσεις και φυσικά η μείωση του λειτουργικού κόστους (Πομπόρτης, 2005; Αποστολάκης, 2007; Αποστολάκης κ.ά., 2008).

Επίσης, τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, μεταξύ άλλων, όπως υποστηρίζει και ο Αποστολάκης και κ.ά., (2008) είναι η αύξηση της διαφάνειας στη λειτουργία και διαχείριση των δημοσίων υπηρεσιών και η μεγαλύτερη συμμετοχή του κάθε πολίτη στη διαμόρφωση πολιτικών σχετικά με διάφορους τομείς της ζωής του.

Ως προς τα μειονεκτήματα, υπάρχει έντονη ανησυχία για τη διαχείριση της πληροφορίας και γενικά για το ποιος έχει πρόσβαση σε αυτή και για ποιους λόγους. Οι Evans&Yen (2005) υποστηρίζουν ότι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν ότι τα προσωπικά τους δεδομένα δεν θα διαρρεύσουν και δεν θα αξιοποιηθούν από την κάθε κυβέρνηση ή άλλο πρόσωπο ή φορέα ώστε να τους βλάψουν. Γενικά, υπάρχουν προβληματισμοί για την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των πολιτών στο διαδίκτυο, για τις θέσεις που επιλέγει και εκφράζει καθώς επίσης προβληματισμοί σχετικά με την καταπάτηση των ατομικών ελευθεριών και την παραβίαση της ιδιωτικής ζωής των πολιτών (βλ.

Αποστολάκης, 2007). Ο Αποστολάκης (2007) επίσης υποστηρίζει ότι με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, διαφαίνεται ο κίνδυνος κατασκευής ενός κοινωνικού αποκλεισμού με διάφορες ομάδες, όπως τους «πληροφοριο-πλούσιους» ή «πληροφοριακά έχοντες» και τους «πληροφοριο-φτωχούς» ή «πληροφοριακά μη έχοντες». Γενικά, τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης είναι οι κίνδυνοι ελέγχου και η διεύρυνση της κοινωνικής διάκρισης μεταξύ των πολιτών (Αποστολάκης, 2007; Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

2.6 Το θεσμικό πλαίσιο για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο ως προς την υιοθέτηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Παρόλα αυτά χρειάζεται να διανύσει μεγάλο δρόμο ώστε να πλησιάζει τους δείκτες ενσωμάτωσης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που έχουν καταφέρει άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με την Έκθεση των Ηνωμένων Εθνών για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 34η θέση παγκοσμίως με δείκτη 0,7118 έναντι 0,4712 που είναι ο μέσος όρος (United Nations, 2014).

Με τον νόμο 3979/2011 (ΦΕΚ 138/τΑ’/16-06-2011) «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις» η Βουλή των Ελλήνων αναγνώρισε το δικαίωμα των φυσικών προσώπων και των νομικών ιδιωτικού δικαίου να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται με τους φορείς του δημόσιου τομέα με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Στα 63 άρθρα του νόμου ορίζονται οι γενικές αρχές και οι πληροφοριακές υποχρεώσεις των φορέων του δημόσιου τομέα. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται και η δημιουργία δικτυακού τόπου: «Κάθε φορέας δημόσιου τομέα υποχρεούται να δημιουργεί και να διατηρεί δικτυακό τόπο με τις κατάλληλες εφαρμογές...» (άρθρο 5).

2.7 Οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση

Κατά τη συνεδρίαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα το 2000 αποφασίστηκε ένα επαρκές σχέδιο δράσης για την Ηλεκτρονική Ευρώπη ή αλλιώς e-Europe 2002. Στόχοι και δράσεις της ήταν η επέκταση της διαδικτυακής σύνδεσης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. καθώς επίσης και μέτρα για την υλοποίησή τους. Το σχέδιο δράσης e-Europe 2002 αποδείχθηκε αποτελεσματικό καθώς, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συντελέστηκε πρόοδος αναφορικά με τη διαδικτυακή σύνδεση στην Ε.Ε. (European Commission, 2003).

Επόμενος στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου ήταν το e-Europe 2005. Οι άξονες δράσης του εστίαζαν σε πιο σύγχρονες δημόσιες υπηρεσίες, στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, σε ηλεκτρονικές υπηρεσίες υγείας και τέλος στο ηλεκτρονικό επιχειρείν. Πλέον, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση όχι μόνο αποτελεί σημείο αναφοράς του νέου σχεδίου δράσης e-Europe 2005, αλλά αποτελεί και το μοναδικό τομέα για τον οποίο οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών είναι αποκλειστικά υπεύθυνες τόσο για την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων όσο και για την υλοποίησή του, π.χ. όλες οι δημόσιες διοικήσεις κλήθηκαν να συνδεθούν ευρυζωνικά ως το 2005 (COM, 2003).

Το 2005 προτάθηκε το i2010 - Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας. Σκοπός της ήταν ένα ειδικό σχέδιο δράσης για την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης με τίτλο «Μια κοινωνία της πληροφορίας, χωρίς αποκλεισμούς, που παρέχει δημόσιες υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και προάγει την ποιότητα ζωής». Η οικονομική κρίση στις χώρες της Ε.Ε. δημιούργησε το Ευρώπη 2020. Αυτό το σχέδιο στοχεύει στην έξυπνη ανάπτυξη, τη διατηρήσιμη ανάπτυξη και την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς. Οι τρεις αυτές προτεραιότητες εντάσσονται στο «Ψηφιακό θεματολόγιο για την

Ευρώπη» (DigitalAgenda). Η πρωτοβουλία αυτή εστιάζει στα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη μιας ψηφιακής αγοράς (για τα ανωτέρω βλ. European Commission, 2005, 2010, 2014).

2.8 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην ελληνική εκπαίδευση

Στην Ελλάδα η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Ειδικότερα το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο «διασυνδέει και υποστηρίζει: 16.453 σχολεία, 573 διοικητικές μονάδες της εκπαίδευσης, 6.732 άλλες μονάδες (π.χ. ΓΑΚ, ΠΕΚ, βιβλιοθήκες κ.ά.) και όλη την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα» (βλ. περισσότερα στο: <http://www.sch.gr/>).

Ακόμη, ο νέος οργανισμός του Υπουργείου Παιδείας που θεσμοθετήθηκε με το υπ’ αριθμ. 114 Προεδρικό Διάταγμα, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 181/τΑ’/29-08-2014 και ισχύει από 29-10-2014 συστήνει «Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης» με στρατηγικό σκοπό, μεταξύ άλλων, την εφαρμογή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Οργανική μονάδα της παραπάνω Γενικής Διεύθυνσης είναι η «Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης» με επιχειρησιακό στόχο τον ψηφιακό σχεδιασμό των δράσεων και προγραμμάτων του Υπουργείου.

Παράλληλα με τα ανωτέρω, το μεγαλύτερο πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας που αφορά και τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το “myschool”. Το “myschool” ξεκίνησε με δοκιμαστική λειτουργία με το υπ’ αριθμό 42456/Δ1/28-3-2013 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας (βλ. http://didefth.gr/docs/a8285_MYSCHOOL.pdf). Σε αυτό, αναφέρονται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

«Στο πλαίσιο της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της πληροφοριακής του υποδομής το Υπουργείο Παιδείας ολοκλήρωσε την ανάπτυξη ενός πληροφοριακού συστήματος που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες και τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του, με στόχους (α) την καθημερινή μηχανογραφική τους υποστήριξη, και (β) την σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-School, e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ, κλπ.) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον.

Το νέο αυτό περιβάλλον που είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο <https://myschool.sch.gr>, θα τεθεί σε πλήρη εφαρμογή για το σύνολο των σχολικών μονάδων της επικράτειας για το τρέχον σχολικό έτος (2013 - 2014). Για τη χρήση του νέου πληροφοριακού συστήματος mySchool, έχουν ήδη δημιουργηθεί και αποσταλεί νέοι λογαριασμοί χρηστών για κάθε σχολική μονάδα, υιοθετώντας μια πολιτική αυξημένης υπολογιστικής και δικτυακής ασφάλειας» (Πηγή: http://didefth.gr/docs/a8285_MYSCHOOL.pdf).

Με άλλα λόγια το πληροφοριακό σύστημα “myschool” εντάσσεται στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης του Υπουργείου Παιδείας. Στοιχεί στην καλύτερη και αποδοτικότερη διαχείριση της πληροφορίας της κάθε σχολικής μονάδας, στην μεταξύ επικοινωνία των εκπαιδευτικών φορέων, στη διαφάνεια της πληροφορίας και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τον πολίτη (είτε εκπαιδευτικό, είτε μαθητή, είτε γονέα και κηδεμόνα).

ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σημαντικότητα της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη που ασχολείται με το ενοποιημένο μοντέλο της τεχνολογίας (δηλαδή τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς και το Μοντέλο Αποδοχής της

Τεχνολογίας) και τους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν το “myschool” στη γραμματειακή υποστήριξη και τη μηχανογράφηση του σχολείου τους. Η παρούσα εργασία διαφέρει από τις έρευνες που έχουν ασχοληθεί μέχρι σήμερα με το “myschool” στην Ελλάδα και επομένως συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Επιπρόσθετα, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός πιο πολύπλοκου μοντέλου αποδοχής του “myschool”, το οποίο θα περιέχει κι άλλους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την πρόθεση των διευθυντών και που η παρούσα έρευνα λόγω έλλειψης πόρων και χρόνου δεν διερεύνησε.

Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική έρευνα. Ένας από τους πρώτους περιορισμούς είναι το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα της παρούσα έρευνας. Το δείγμα προέρχεται από διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Επομένως, αυτό το δείγμα είναι βολικό και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση του πληροφοριακού συστήματος “myschool” στα σχολεία τους. Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Φυσικά, αυτό δεν αποτελεί πρακτική των μοντέλων αποδοχής της τεχνολογίας αλλά ωστόσο η συλλογή ποιοτικών δεδομένων θα μπορούσε να φωτίσει συγκεκριμένες πτυχές της παρούσας έρευνας ως προς τη χρήση του “myschool”.

Μελλοντικές έρευνες επομένως θα πρέπει: α) να συλλέξουν δεδομένα από αντιπροσωπευτικό δείγμα διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) να συλλέξουν και ποιοτικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση του “myschool” και γ) να υλοποιήσουν συγκριτική μελέτη μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- European Commission, (2003), COM 567, «Ο ρόλος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης για το μέλλον της Ευρώπης», Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες 26/9/2003.
- Αποστολάκης, Ι., Λουκής Ε., & Χάλαρης, Ι. (2008). *Ηλεκτρονική Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αποστολάκης, Ι. (2007). Κρίσιμα θέματα στην πορεία προς την ηλεκτρονική διοίκηση και διακυβέρνηση: οι παρεμβάσεις του κράτους και η κοινωνία των πολιτών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 39, 18-26.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Γιακουμάκης, Ε., Γκυρτής, Κ., Μπελεσιώτης, Σ. Β., Ξυνός, Π., & Στεργιοπούλου – Καλαντζή, Ν. (2000). *Εφαρμογές Πληροφορικής – Υπολογιστών (Α, Β, Γ Γενικού Λυκείου – Γενικής Παιδείας)*, *Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης – Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ. Έκδ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (213-229). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Μαμμά, Ε. (2008). Αξιολόγηση και Ποιότητα Πληροφοριακών Συστημάτων Ιδρυματικών Οργανισμών. 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο 8. Ανακτήθηκε 26/10/2017 από <http://eprints.rclis.org/12358/1/mama17o.pdf>
- Μαραβέλια, Σ. (2017). *Πληροφοριακά Συστήματα και αξιολόγηση αποτελεσματικότητάς τους στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: Myschool*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 23/4/2018 από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18270/theFile> Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 24-26 Σεπτεμβρίου 200
- Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ 138/τ.Α'/16-06-2011) «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις».

MATILDA, THE GAME: FROM ROALD DAHL’S MATILDA TO THE GAMIFIED CLASfgyS ROOM

Haido Fanara, AUTH

Anastasia Papadopoulou, AUTH

Konstantina Theodoridou, AUTH

Abstract

The present paper aims to theoretically support and present a Card Game and accompanying Lesson Proposals created for the EFL classroom. Matilda: The Game is based on Roald Dahl’s homonymous novel, is designed for CEFR level A1 learners and is an application of MALL theory in the EFL environment. Drawing from theory on Educational Technology, the implementation of Gamification in education and Literature in Education, it is believed that the merging of the three is most likely to enhance motivation and boost learners’ skills in L2. The most important feature of the game is the various online platforms and activities the students have to access through the use of mobile devices, strengthening digital literacy and introducing 21st century skills in the EFL lesson.

INTRODUCTION

The aim of this project was the creation of a card game based on the book *Matilda* by Roald Dahl. Our great interest in literature and technology made us combine these two so as to give our students an unforgettable learning experience, while gamification in education has also played a great part in our decision to create this game. We strongly believe that learning can be enjoyable and fun, but also games can be of great help when it comes to teaching, and that was our primary goal.

In this paper, we are going to analyse the theory behind this project, i.e. why technology is important in education, how gamification can be used in education and why it can be a wonderful part of the learning process. We are also going to talk about literature and its contribution to the EFL classroom. Last, we are going to discuss how feasible it is for an EFL teacher to create such a card game with the help of digital tools, if the incorporation of such a game would be feasible in a Greek EFL classroom and if the incorporation of such a game in an EFL curriculum would improve learners’ skills and boost their motivation.

THEORETICAL BACKGROUND

Educational Technology

The advent of technology has brought about the implementation of educational technology, which Stošić (2015) defines as the “systematic and organized process of applying modern technology to improve the quality of education”. An underlying cause of this phenomenon is the fact that young children and teenagers are at ease with digital devices that are widely used everywhere. From an early age they are able to use smart phones, tablets, computers, video games and more. The use of such devices is becoming part of their culture and part of their lives. It is only natural that students find it easy to work with them at school, too.

The advantages of educational technology in the classroom are numerous. With proper guidance, students and teachers can really take advantage of the full capacities of the new technologies. It is proven that such use changes the educational process and moves teaching from traditional methods to more modern uses. Not only is this enjoyable, but mobile learning, in particular, serves the need of making learning relevant to learners’ lives and language needs. (Kukulska-Hulme, Norris. & Donohue, 2015).

Technology can be used to flip the classroom, as students use their devices to find new information. They use videos, images and articles to explore and get information to complete tasks. They can also learn on their own pace and time as they learn based on their learning profiles and abilities. The teacher becomes the facilitator of the whole process and the student becomes the centre of the learning process, thus leading to autonomy.

Furthermore, technology brings real information and can enable purposeful communication between different learners. The learners can communicate with real speakers of the language and discuss topics that are based in real world contexts. This way the learning process is enhanced and meaningful, so the students are more involved in it. What is more, educational technology promotes and facilitates collaboration between learners as they are often asked to work in groups or pairs in order to complete tasks or projects online.

In addition, technology offers multimodality to the lesson which is also proven to promote creativity and motivation among learners, since students can use a variety of digital tools and modes to create their own projects, such as images, sound, videos and so on. Students feel more motivated when they create their own materials with the use of tools that can be multimodal in comparison to a more traditional use of paper and pen, which they consider rather old, colourless and mundane.

Another advantage of educational technology and the multimodality it fosters is the fact that it boosts learners’ skills and cognitive characteristics. When learners can take advantage of the different media uses, like sound, image, video, in the educational process, it is more likely that more learning styles will be accommodated and that this way learners can learn more easily and develop learning strategies, basing their learning on their personal profiles, interests and skills. The teacher’s role, acting as a facilitator, is to predict the learners’ needs and adjust the technology used, taking into account “the age, developmental level, needs, interests, linguistic background, and abilities of each child” (Radich, 2013). It is vital that students are not left unguided amidst the digital tools but are given instruction and support throughout the process.

Gamification in Education

The implementation of Gamification Theory in the educational framework may seem like a new concept but it has actually been in play for a long time. To give Jo Sayers’ (2015) brief definition, “[g]amification is the use of game mechanics, such as high scores, badges, levels, tasks, and rewards to help people focus on tasks and activities that are not in themselves ‘games’”. Game mechanics are really important in a classroom since they add in the element of play and thus increase motivation and learner autonomy.

As Deborah Healey (2013) notes, some aspects of gamification are already an integral part of common or traditional teaching practices, while others can be included in what we call gamified teaching practice. Some game mechanics that are already incorporated in traditional teaching include,

according to Healey (2013), Achievements, Community Collaboration, and Cascading Information Theory, that is segmenting knowledge to be acquired into smaller parts and gradually presenting it to students. Other gamification elements that are used are Points, Loss Aversion and Behavioral Momentum, that in a traditional classroom are reflected in grading, and classroom routines (Healey, 2013) that students normally love to follow, since they are familiar to them and make them feel that they are in a safe environment.

Apart from a feeling of safety though, game mechanics can be used to stimulate learners towards learner autonomy, though the inclusion of the element of play which tends to be more emphasized in digital classrooms. Through play students are motivated to reach and exceed their limits, or as Cenejac (2014) puts it, “to explore the boundaries of their possibilities”. At the same time, students are provided with valuable feedback in a safe environment. In other words, gamification of learning experience seems to be a powerful tool for preparing students for the requirements of the contemporary world” (Cenejac, 2014). This is why it is important to introduce more game mechanics in teaching practice, such as Countdown, Levels, Progression, and Ownership (Healey, 2013), since they help learners organise their work within deadlines, progress at their own pace, develop the notion of gradual success, and foster learner autonomy respectively.

What is most important about gamification, though, is that it manages to foster learners’ mental, emotional and physical engagement. As Peter Green (Cenejac, 2014) more elegantly puts it, “[p]eople think of play as frivolous or trivial,” adding that “the enormous educative power of play lies in its triviality. When children are free to play, they play naturally at the ever-advancing edges of their mental and physical abilities.”. Trivial or not, play seems to be the best way to motivate young learners while empowering them with 21st century skills.

Literature in Education

The contribution of literature to the EFL setting has long been recognized, albeit not always incorporated in the actual classroom. According to Lazar (1993), literature should be used as a resource to create engaging and purposeful activities for our students (p. 13), since it has a lot to offer. Specifically, it contributes to acquisition, since it “provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language”, (Lazar, 1993, p.17). Students are exposed to original language and have the chance to explore it and deepen their understanding of how language functions in the real world. This, in turn, leads to learners boosting their confidence (Lazar, 1993, p. 19), since they feel they are capable of understanding the language and not restricted to the EFL coursebook. Naturally, they enhance their imagination, critical thought and emotional awareness (Lazar, 1993, p.19), being transported to the world of literature, asked to make choices, create the scene in their heads, evaluate the characters and the different situations, and see the world from a different perspective.

Drawing on this theory, not only did we base our game on a literary work, we also used various activities to develop our learners’ competence. Taking into account various problematic areas in incorporating literature identified by teachers (Lazar, 1993, p. 76), we aimed at tackling the problems and creating a game tailor-made to our learners’ needs. Firstly, regarding motivation, the story itself is engaging, as its main character is a young student who has some problems with school and her parents, a situation all of our learners could identify with. Secondly, focusing on comprehension, each set focuses on a different chapter, thus enhancing comprehension. The first set is specifically aimed

at the main characters, introducing learners to them in a fun way, and the vocabulary is pre taught through flashcards. Finally, concerning reading strategies, students are encouraged to read longer texts in order to single out specific information, a skill invaluable to language learners of all levels.

It would be an omission not to mention the incorporation of poetry in the EFL setting, which can also yield significant results. Putting poem lines in the right order, which may appear a simple task, requires learners to focus on their prior knowledge of how rhyming is used in poetry, apart from focusing solely on meaning (Lazar, 1993, p. 95). Thus, a deeper understanding of how language functions is achieved.

EXPERIMENTAL DESIGN

Research Context

The game is designed for A1 CERF learners aged 10-11. The language has been modified to suit their level and the various activities are part of the A1 syllabus.

The game

The game consists of 78 cards and is played with a printed set and a device with internet connection. Most cards are numbered and divided in six color-coded decks. Each deck corresponds to one or more chapters of the book, with the exception of Deck E which is based on a film scene not included in the book. There are also instruction cards both for the teacher and the students, domino cards, which comprise a riddle, variation cards, for groups with iPads and those with other devices, a Start and an End card. The aim of the game is to help Matilda find out Miss Trunchbull's secret by moving from one card to the other. Following the card's text, players have to solve riddles, do online activities or answer questions, after which they discover which card they should open next. Some numbered cards are used to distract the students or stall them and these are the cards they are directed to if the answers are not satisfactory. If the card directs players to an online activity, they have to scan the QR code with their device to access it or use the URL link at the bottom of the card.

Lesson proposal

Our proposal is divided into three main stages. However, it is important to make the necessary adjustments based on class size, curriculum, and learner needs.

In the pre-teaching stage, the teacher is asked to work on the basic vocabulary used in the game. A set of 45 online flashcards is provided, but more activities may be necessary, based on learners' needs. The teacher also needs to explain to the learners the game, the setting and the rules and ensure they are to some extent familiar with digital technology and ready to participate. Suggested time for this stage is two 45' sessions.

In the second stage, the learners play the game. This could be done in three 45' sessions. The teacher is encouraged to revise some of the target vocabulary and assign specific comprehension tasks, to ensure a smooth transition from deck to deck.

In the post-teaching stage, the students can be asked to recreate the story on an online book creator, to complete a book report, to play drama games on the characters, and complete a quiz focusing on

story comprehension, as well as the other targeted elements. Finally, they could watch the movie or progress to reading more excerpts from the book, thus deepening their understanding. The time for these activities can start from one 45’ session to as many as the teacher judges, based on each specific curriculum.

Test runs and improvements

A very important part of this creative process was the try-outs we had with our students. This way we were able to check the functionality of the game, detect the errors and readjust some of the prerequisites, riddles or activities. It allowed us to check link functionality, change the expected time of the game and create a list of tips and corrections.

EXPECTED RESULTS

Improvement of learners’ skills in L2

Looking at our own classrooms and our learners’ needs, we created a range of activities focusing on different skills.

Starting with listening, dictation and video comprehension tasks were included. Students are first asked to complete two short dictation tasks, which are the same as the dictation assigned by Miss Trunchbull in the book. In one of the final decks, they answer questions checking comprehension of an excerpt from the movie.

Focus on reading is achieved through the instructions, as learners need to read the cards to move on to the next ones. They are also asked to read original excerpts from the book and find the useful information, thus developing reading strategies, as they need to understand which of the information is important to progress to the next stage.

Grammar is also essential, so we focused on some of the key phenomena of the CEFR A1 level, namely the plural, countable and uncountable nouns, the use of “some” and “any”, the imperative, and the use of “should”. These tasks are all disguised as riddles that learners are asked to solve in order to progress to the next stage.

Emphasis on vocabulary is dual, as both meaning and spelling are checked. Specifically, students are asked to complete spelling tasks, based on the same spelling test Ms Trunchbull assigns in the book and they also have to match different flashcards to solve the riddles. Apart from that, they need to be familiar with the pre taught vocabulary in order to understand the cards.

Last but not least, we aimed at well-rounded learning, which is important in creating active members of society in the 21st century. Students need to collaborate and combine their skills to progress. They also need to be digitally literate, so as to scan the qr codes and do the various online activities. Finally, they are exposed to various tasks which may not be traditionally language centered but have a lot to offer to their learning. For instance, matching landmarks with countries developing strategies, and working with poetry.

The factor of motivation

Theoretically, a lesson or lessons revolving around a game which presents a much-loved children’s literary book in a playful way should at best trigger learner’s attention. What theory suggests is that

both gamification and the use of literature boost motivation and have a positive impact on learning. The same applies for the use of technology in education, since according to bibliography it helps students stay focused for longer and be more motivated throughout the lesson (Ryu & Parsons, 2009).

The effects of literature in L2 learning, as have been amply discussed in the introduction, are the main reason why we have chosen to use Roald Dahl’s *Matilda* as the primary storyline of the game. The inclusion of text excerpts, film clips, limericks and scenes from the book are central to our strategy, since we believe that exposure to authentic literature is of extreme importance in L2 teaching. What is more, *Matilda* is an extremely popular children’s book, read by a great number of children worldwide, turned into an equally popular film, age-appropriate and very engaging, since children often identify with Matilda, love Miss Honey and sincerely detest Miss Trunchbull.

By turning *Matilda* into a game, we managed to work with all those gamification elements that we wanted to experiment with. What theory on gamification supports is that implementation of game mechanics in non-game contexts is “increasing the participation of a person, which most of the time is called or mentioned as an “user”, and motivate him/her by incorporating game elements and techniques, like leaderboards and immediate feedback” (Flores, 2015). To this end, we have included achievements, group work, scores, timer, techniques of reward and loss aversion, i.e. cards that stall players when they give incorrect answers, different levels, as learners move from deck to deck, all of which aim to empower the learners into finishing the game, with teachers present only as facilitators.

What is more, the use of MALL has also been found to be a great asset for L2 learning, which is the main reason why we have embedded QR codes and web links, directing the learners to online activities. Through the QR codes learners scan from the cards, they are directed to activities relevant to the book or the film that they need to complete to move on to the next card. To this purpose, we have created activities on eleven different websites, all of which give directly feedback to the students/players.

Application in a Greek EFL classroom

In order for the game to work in the classroom, there are certain requirements, mostly regarding the necessary equipment. Since we are aware that many schools, both public and private, do not have access to technology for various reasons, we made sure to make variations so that it can be easily used by the majority of teachers. The main ingredients are an internet connection, a set of cards and at least one device with internet access.

The game was primarily designed for ipad use, but since not all of us have access to ipads, we have created non-ipad variations so that the game can be used with both mobile phones and tablets. In each QR card we have also added a URL link in case the QR scanner malfunctions or there are no QR scanners at the students’ disposal.

Another factor we have taken into account is time flexibility. Depending on time limits, the teacher can decide to guide the learners more into the right path or choose to freeze the game for some time in case the class needs more language focus and/or revision at some point. In addition, if the learners are fast, they may play three decks per lesson and finish sooner; if not, they can play for longer.

One factor that remains troublesome is link mortality. As we do not own any of the websites, we cannot be positive that the activities we have designed will remain on the web for eternity. We understand that this could be very problematic, and we plan on fixing it on a later step.

CONCLUSION

In conclusion, we believe that the game is feasible in a Greek EFL classroom environment, since it is open to variations, the minimum requirement for which is an internet connection and at least one device. Moreover, it is relatively easy for teachers to create and maintain sustainability of link for long-term use. What is more, it can be made using entirely free online platforms and tools, although it is a time-consuming process. It is educationally beneficial, since it is designed specifically for CEFR level A1 learners and guides students to practice many of the level’s grammatical phenomena and lexis. Most importantly, it is most likely to trigger learners’ attention and boost motivation, according to gamification theory. After all, play is the way to a young learner’s heart and mind. Last but not least, the process of creating the game was very fun and creative for us, teachers, too, and happy teachers teach best!

REFERENCES

- Cenejac, J. (2014). How Gamification is Reshaping Language Learning Landscape. eLearning Industry. Retrieved from <https://elearningindustry.com/gamification-reshaping-language-learning-landscape>
- Dahl, R. (2016). Matilda. London: Penguin Books.
- Flores, J. F. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. Digital Education Review, (27), 32-54. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>
- Healey, D. (2013). Gamification for EL Teachers. TESOL. Retrieved from <https://www.tesol.org/connect/tesol-resource-center/search-details/teaching-tips/2013/11/19/gamification-for-el-teachers>
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L. & Donohue, J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. London: British Council.
- Lazar, G. (1993). Literature and Language Teaching - A guide for teachers and trainers. London: Cambridge University Press.
- Radich, J. (2013) Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. Every Child 19(4), 18-19. Retrieved February 12, 2019, from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS_technology_WEB.pdf
- Ryu, H., & Parsons, D. (2009). Innovative Mobile Learning: Techniques and Technologies. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Sayers, J. (2015). Gamification With or Without the Tech. ELTjam. Retrieved from <https://eltjam.com/gamification-with-or-without-the-tech/>
- Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 3(1), 111-114. Retrieved from <http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/122>

USING A WIKI IN AN ORIGINAL WRITING LESSON FOR UPPER- INTERMEDIATE EFL STUDENTS

Athina Patseadou, ΠΕ06, Γυμνάσιο Παραδεισίου

Abstract

Recent decades have been characterized by technological innovations which have led to significant changes in education. In such a world, foundational literacies of reading and writing do not suffice to provide the new generation of students with the adequate twenty-first century skills. In order to cater for these needs, the term multiliteracies was introduced involving technological literacy, media and information literacy.

Multiliteracies have brought about implications in the domain of TESOL, as language learners need a wide variety of technical and cognitive abilities to become active members in the global society. The Internet and the rest information and communication technologies have the potential to integrate technology in the process of teaching and learning for thoughtful and critical literacy.

The aim of this paper is to present an original lesson using Information Technology, as was implemented in real conditions in a school Computer laboratory. More specifically, the paper attempts to provide a description and analysis of a project, as it was incorporated in the school curriculum in the field of Teaching English as a Foreign Language in 3rd grade of High School. To this end, a wiki was originally designed and used by the teacher herself, in order to cater for the needs of the needs of the lesson.

Key Words : *project, wiki, media literac*

INTRODUCTION

The purpose of this paper is to provide a description and analysis of an original writing lesson which will be enhanced by the use of one of Web 2.0 tools, a wiki.

At first, the teaching situation will be outlined; to this end, an attempt will be made describe the approach adopted by the curriculum regarding the teaching of writing. Then, reference will be made to the reasons that led to the integration of a wiki in the teaching of writing in an EFL environment, while a thorough description of the lesson aims and objectives will follow. Particular emphasis will be placed on the teaching procedure, analysing in depth all stages of the writing lesson. An attempt will be made to highlight the exploitation of the wiki and investigate if its integration in the writing class contributed to the fulfillment of the original objectives.

RATIONALE FOR THE USE OF WIKI

Students today live in a technology rich world. Prensky (2001) defines modern students as “digital natives”, meaning the native speakers of digital language of computers and the Internet. In such a world, foundational literacies of reading and writing (Vlachos, 2009) do not suffice to cater for the needs of the new generation of students. The term multiliteracies was introduced to involve technological literacy, visual, media and information literacy, as defined by Sylvester & Greenidge (2009). In light of the above, the integration of educational technology in the EFL classroom has become of utmost importance.

Today in the age of Web 2.0, the web has become “an interactive and social environment that facilitates collaboration between people” (Kourtis-Kazoullis& Vlachos, 2012, p.5). Peachy (n.d.) suggests that Web2.0 enables teachers to use various tools for collaboration, socialisation, creativity and sharing. In this way, pupils have the opportunity to cooperate with others in order to construct and share knowledge. The fundamental features that Web2.0 offer, stem from the main principles of social constructivism theory, according to which children actively construct knowledge in a social

context. Parker & Chao (2007, p.59) state that constructivism “see knowledge as well as meaning as constructed rather than given.” Palloff & Pratt (2004) go further claiming that constructivism theory is evident in online collaboration as it is an active process of learning which involves constructing rather than acquiring knowledge.

In view of the above, a decision was made to implement an original writing lesson making use of a one of Web 2.0 tools, a wiki. Chao (2007) defines a wiki as a collaborative website whose content can be edited by visitors to the site allowing users to create and edit webpages collaboratively. According to Lamb (2004) the most pedagogical application of wikis is supporting writing instruction. Duffy & Bruns (2006) mention that wikis provide the opportunity for different learners to interact with evolving documents and enable the view of the evolution of the written task. In fact, a wiki is a tool for collaborative writing offering pupils the opportunity to come in touch with authentic language in a structured environment and to belong to a virtual community where they can communicate with peers and exchange ideas. According to Harding (2007) a wiki brings the real world into the classroom. One of the main advantages that wikis have is that their technology is simple and easy to follow. Students with basic Internet skills can use a wiki, enabling them to focus on the information they exchange and not stick to technical difficulties. Warschauer (2010) mentions that thoughtful use of wikis can enhance instructional approaches that emphasise writing for meaningful social purposes and mastery of relevant genres. According to Godwin-Jones (2003) the main goal of wiki sites is to become a shared repository of knowledge with the knowledge growing over time.

TEACHING PROCEDURE

AIM AND OBJECTIVES

The main aim of the lesson is to help students develop their writing skills, introducing them to a new genre, that of biography writing. The use of a wiki tool aims at assisting students to achieve this aim. The objectives of the lesson are to promote collaborative writing among students, to enable students to acquire new media literacy by using a wiki, to assist students develop higher thinking skills by inviting them to analyse, synthesise and present information in the form of a well-structured text.

THE LESSON

In the lesson that follows, an attempt is made to adopt a process-genre approach to writing. According to Badger & Goodith (2000) writing involves knowledge about language, knowledge about the context in which writing happens and especially the purpose for writing. Tribble (1996, p.37) states that “process approach involves writing activities which move learners from the generation of ideas and the collection of data through to the application of a finished approach.”

The lesson follows the pre-while-post stage, each depicting the stages a real writer goes through until the production of a final writing. For a detailed plan see lesson plan appendix 1.

Pre-writing stage

The pre-writing stage begins with a warm-up whole-class discussion that aims to introduce pupils to the genre of biography writing. Anderson (1994) mentions that whole-class discussions provide an opportunity to see what pupils know about a topic. The students are asked to work in groups in order

to answer to some questions concerning the main features of the structure and content of a biographical essay (see appendix 2). According to Long & Porter (1985), having students work in groups increases the quality of language practice opportunities. The teacher hands out to pupils short biographies of famous people and asks them to see how many of the features they predicted actually exist in a biography. Students compare their answers and the teacher writes the agreed features on the board. The teacher then informs the pupils that the biography writing will take place with the use of a wiki and introduces them to the notion of a wiki. In order to familiarise them with wikis, a video is presented to them on the OHP in class. The video can be retrieved at <https://www.commoncraft.com/videowikis>. It is a short and concise video, presenting information about wikis in a funny and simple way, suitable to inexperienced students of young age. A whole-class discussion follows, where learners are invited to raise questions and express their thoughts about the newly-introduced Web-tool. According to Kontogeorgi (2014) the most powerful way to use them is to familiarise learners with wiki technology and engage them in constructive and collaborative learning by means of collaborative writing.

The students are then asked to visit the wiki page (<http://biographiesproject.pbworks.com/>) designed specifically for their lesson and accept the invitation sent by their teacher so as to become members of the wiki. The teacher explains in detail the guidelines of appropriate use of the wiki (also included in the wiki homepage) and asks students to comply with the rules of appropriate wiki-use. The learners are then divided into three groups of five (one group has four), each group assigned with the biography writing of a well-known writer. In order to gather information, the teacher has uploaded on the wiki specific digital sources of information which the students need to search for in order to retrieve data and familiarise themselves with the genre of biographies. After they conduct their research, they are asked to answer comprehension questions, so as to ensure that they possess the main pieces for their writing without adopting a copy-pasting technique.

While-writing stage

After data collection, the pupils are ready to produce their first draft of writing at home. Each student of the group is assigned with a particular part of the essay (one responsible for the introduction, two for the writer's life and the other one for his/her works). They are also assigned two specific days to work on the wiki, so as to avoid working at the same time. Learner autonomy is encouraged through the wiki, as it offers space for asynchronous interaction outside the classroom.

When the first draft is finished, in a class session, each group is responsible to correct and review the other's group first draft. Peer corrections of this kind enable a student to become “a more critical reader and reviewer of their own writing” (Rollinson, 2005, p.24).

A set of certain questions that help learners focus their attention on particular elements of the writing (see appendix 3) follows. They are then required to write their recommendations in the discussion session of the wiki, so as to be used by the writers of the first draft. The process then moves to the reviewing stage, where all the members of the group work together in class and after reflection upon their classmates' suggestions, they set off reviewing their drafts, in order to produce a new one. After editing their second draft, they scrutinise the text on issues of spelling, grammar and syntax the students come up their final piece of writing.

Post-writing stage

The post-writing stage takes place in a class session, where all students present their work to the members of the other groups. Learners have the opportunity to raise questions about the other groups' work while they are welcome to ask for clarifications and extra information. At the final point of this stage, students are invited to a whole-class discussion, where they are encouraged to express their thoughts making use of the knowledge they acquired, about how life was in specific eras, and compare the lives and professional development of the writers they have dealt with.

CONCLUSION

The assignment aimed at analysing an original writing lesson implemented with the assistance of a Web2.0 tool, a wiki. Reference was made to the rationale for the use of a wiki in the EFL classroom. The reasons for choosing the particular tool were analysed and an attempt was made to describe the main potentials that it offers to the teaching of writing. A thorough description of the lesson itself followed, adopting a process genre approach to the teaching of writing. An attempt was made to promote collaborative authoring, offering students the chance to experience the sense of belonging to a virtual community. Using a wiki the pupils were encouraged to develop their electronic literacies and critical thinking by making informed choices and pondering on their own errors.

References

- Anderson, N. J. (1994) 'Developing active readers: a pedagogical framework for the second language reading class.' *System*, 22/2: 177-194.
- Badger, R. & W. Goodith (2000) 'A process genre approach to teaching writing.' *ELT Journal* 54/2:153-160.
- Chao, J. (2007). Student project collaboration using Wikis. Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T 2007), Dublin, Ireland: July 3-5.
- Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, P & Bruns, A. (2006) 'The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities.' *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*, 31-38, Brisbane, at <http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf> accessed 30 January 2020.
- Godwin-Jones, R. (2003) 'Emerging technologies. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration.' *Language teaching & technology* 7/2:12-16.
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes*. Oxford University Press.
- Kachru, B.B. (1985) 'Standards, codifications, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle'. In R. Quirk and Widdowson (Eds), *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kontogeorgi, M. (2014) ‘Exploring the use of wikis in developing students’ writing skills in the EFL classroom.’ *Research Papers in Language Teaching and Learning* 5/1: 123-152.
- Kourtis-Kazoullis, V. & K. Vlachos (2012) ‘Special Issue: The evolution of CALL and current research in new media.’ *Research Papers in Language Teaching and Learning* 3/1: 4-15.
- Lamb, B. (2004) ‘Wide open spaces: Wikis, ready or not.’ *Educause Review* 39/5:36-48, at <http://www.educause.edu/ero/article/wide-open-spaces-wikis-ready-or-not>, accessed 28 February 2015.
- Long, M.H. & A.P. Porter (1985) ‘Group work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition.’ *TESOL Quarterly* 19/2, 207-228.
- Pallof, R.M. & K. Pratt (2004) *Collaborating Online: Learning Together in Community*, Jossey-Bass.
- Parker, K. & Chao, J.T. (2007) ‘Wiki as a teaching tool.’ *Interdisciplinary Journal of knowledge and learning objects* 3:57-72.
- Peachy, N. (n.d.). *Web 2.0 tools for teachers*, at <http://www.scribd.com/doc/20418106/19576895-Web-20-Tools-for-Teachers>, accessed 1 March 2015.
- Prensky, M. (2001) ‘Digital natives, digital immigrants.’ *On the horizon*, 9/5:1-6. MCB University Press at <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> accessed 28 February 2015.
- Rollinson, P. (2005) ‘Using peer feedback in the ESL writing classroom.’ *ELT Journal* 59/1:23-30.
- Sylvester, R. & Greenidge W. (2009) ‘Digital storytelling :Extending the potential for struggling writers’. *The Reading Teacher* 63/4 :284-295.
- Tribble, C. (1996) *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vlachos, K. (2009) ‘Comparing face-to-face with blended learning in the context of foreign language education.’ In Ng, M.W. (Ed) *Comparative blended learning practices and environments*. Hersey, PA Information Science Reference, 250-276.
- Warschauer, M. (2010) ‘Invited commentary: New tools for teaching writing.’ *Language Learning & Technology*, 14/1:3-8.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ξανθή Αλμπανάκη
Χρυσούλα Γκιούρα
Βασιλική Χατζηευθυμίου

Περίληψη

Ένα σύστημα Επαυξημένης Πραγματικότητας (Ε.Π.) ή Augmented Reality (AR) δίνει τη δυνατότητα συνδυασμού ή και ενίσχυσης του πραγματικού κόσμου με ψηφιακά αντικείμενα ή ψηφιακές πληροφορίες και σταδιακά αρχίζει να αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε πολλά γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση. Στην εισήγηση παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Ε.Π) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Γλώσσας επιχειρώντας την απεικόνιση ψηφιακών δεδομένων και την προβολή τους γραφικά στον πραγματικό κόσμο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η “Augmented Reality” ή Επαυξημένη πραγματικότητα (Ε.Π.) αποτελεί ένα εργαλείο με ποικίλα οφέλη στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και παρουσιάζει ανερχόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Radu, 2014). Η Ε.Π. αποτελεί μια υποκατηγορία της Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality) (Gadelha, 2018) και μπορεί να θεωρηθεί ο ενδιάμεσος χώρος μεταξύ της εικονικής πραγματικότητας και του πραγματικού περιβάλλοντος.

Η Ε.Π. δίνει τη δυνατότητα εναπόθεσης «εμπλουτισμένων» πληροφοριών πάνω στον πραγματικό κόσμο και προβολής μέσω συσκευών με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Με την εξάπλωση των έξυπνων κινητών συσκευών, οι εφαρμογές προσαρμόζονται σε Android και IOS, ενώ έχουν αναπτυχθεί και πλατφόρμες για τη δημιουργία εφαρμογών Ε.Π. δίνοντας τη δυνατότητα συνδυασμού ή και ενίσχυσης του πραγματικού κόσμου με ψηφιακά αντικείμενα ή ψηφιακές πληροφορίες. Ως αποτέλεσμα, τα ψηφιακά αντικείμενα δίνουν την εντύπωση ότι συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με αυτά του πραγματικού (Azumaetal., 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευθεί πολλά ερευνητικά άρθρα που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Τζόρτζογλου, Αλεβίζος, 2017). Σύμφωνα με τους Koutromanos, Sofos&Anraamidou, (2015), η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών Ε.Π. σε κινητές συσκευές είναι ένα τομέας που χρήζει ιδιαίτερης ερευνητικής προσοχής λόγω των πλεονεκτημάτων τους ενώ κατά τους Koutromanos&Anraamidou (2014), τα πρώτα αποτελέσματα από τις έρευνες δείχνουν πως η χρήση τέτοιων παιχνιδιών μπορεί να επιδράσει θετικά στη μάθηση, την ενεργή συμμετοχή και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Σήμερα καταγράφονται αρκετά εργαλεία-πλατφόρμες ανάπτυξης εκπαιδευτικών εφαρμογών Ε.Π. (Thorntonetal., 2012). Οι εφαρμογές Ε.Π που συναντώνται περισσότερο είναι οι εξής: α) Οι βασισμένες στην εικόνα (Image Based AR) και β) οι βασισμένες στη θέση (Location-Based). Οι πρώτες ανιχνεύουν κάποια εικόνα, συνήθως κάποιο ραβδωτό κώδικα (Barcode) για να παράγουν τη σχετική πληροφορία, ενώ οι δεύτερες χρησιμοποιούν τη θέση του χρήστη, συνήθως από τον GPS-δέκτη του για να τροποποιήσουν ανάλογα την παραγόμενη πληροφορία. Εξ ορισμού και λόγω χρήσης του GPS οι δεύτερες βρίσκουν κυρίως εφαρμογή σε ανοιχτό περιβάλλον. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορεί να οδηγούν σε διαφορετικά οφέλη για τη μάθηση των επιστημών. Έχει βρεθεί ότι οφέλη για τις χωρικές ικανότητες, πρακτικές δεξιότητες και κατανόηση εννοιών προκύπτουν συχνά από τις βασισμένες στην εικόνα ενώ οι βασισμένες στη θέση υποστηρίζουν συνήθως δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης (Cheng&Tsai, 2013).

Σύγχρονες έρευνες επίσης προτείνουν: α) την ανάγκη για δημιουργία νέων τρισδιάστατων διαδραστικών περιεχομένων για μαθησιακά περιβάλλοντα Ε.Π. καθώς και για δημιουργία

αντίστοιχων εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς (Changetal., 2014, Wojciechowski&Cellary, 2013), β) την διερεύνηση σχεδιαστικών προτύπων για εφαρμογές Ε.Π. ανάλογα το θέμα και το επίπεδο του μαθητή (Bujaketal., 2013), γ) τη δημιουργία πολυμεσικών εμπειριών Ε.Π. και την διερεύνηση της επίδρασης του στη μάθηση (Hoetal., 2011), δ) την περεταίρω διερεύνηση των μηχανισμών μάθησης σε μαθησιακά περιβάλλοντα Ε.Π. (Linetal., 2013).

Στην παρούσα πρόταση αξιοποιείται η Ε.Π. πιλοτικά στο μάθημα των Θρησκευτικών σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το μάθημα της Γλώσσας. Η Ε.Π. αξιοποιήθηκε με σκοπό να αναλυθεί ένα θέμα στους/στις μαθητές/τριες και να ενισχυθεί με ψηφιακές πληροφορίες. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η σχεδιαστική δομή της εκπαιδευτικής εφαρμογής Ε.Π. να έχει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά δηλαδή να μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να ενισχύσει τη συνεργασία, να μπορεί να τροποποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών και τέλος, να αλληλοεπιδρά με τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια.

ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η Ε.Π. φαίνεται να χρησιμοποιείται εκτός από τις φυσικές επιστήμες (Τζόρτζογλου και Αλεβίζος, 2017), σύμφωνα με τους Baccaetal.(2014), ευρύτατα στην εκμάθηση γλωσσών, πιθανώς λόγω της δυνατότητας να ενισχύει τις γλωσσικές έννοιες και λέξεις με ψηφιακές πληροφορίες. Επιπλέον, χάρη στην ίδια δυνατότητα, έργα τέχνης εμπλουτίζονται με πληροφορίες (τεχνοτροπία, επιρροές, στοιχεία ζωγράφου κ.α), επιτρέποντας κατά αυτό τον τρόπο την εκτίμηση τους από τους μαθητές.

Οι Johnson etal. (2010), Kesim&Ozarslan (2012), περιέγραψαν ότι τα απλά βιβλία μπορούν να τροποποιηθούν σε βιβλία Ε.Π., με τη χρήση ειδικού λογισμικού στον υπολογιστή του χρήστη ή με εφαρμογή για κινητά. Με τη βοήθεια της κάμερας του υπολογιστή, σαρώνεται η ειδική ετικέτα που βρίσκεται πάνω στο βιβλίο και παρουσιάζονται οι τρισδιάστατες πληροφορίες. Το «Μαγικό Βιβλίο», είναι ένα βιβλίο Ε.Π. το οποίο εξετάζει την ομαλή μετάβαση μεταξύ της πραγματικότητας και της εικονικής πραγματικότητας (Cabero&Barroso, 2015).

Στο ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια το μάθημα των Θρησκευτικών και της Γλώσσας αλλά και άλλα γνωστικά αντικείμενα έχουν εμπλουτίσει την παραδοσιακή διδασκαλία με εφαρμογές. Μέσα από τη συγκεκριμένη πρακτική Ε.Π. επιχειρήθηκε η απεικόνιση ψηφιακών δεδομένων και η προβολή τους γραφικά στον πραγματικό κόσμο μέσω της πλατφόρμας «Quiver». Ο καινοτόμος χαρακτήρας της πλατφόρμας είναι διττός: συνδυάζει την εικονική πραγματικότητα παράλληλα με μία αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών, τη ζωγραφική. Η πλατφόρμα αναπτύσσει δραστηριότητες σε σχέδια μαθήματος που ευνοούν την επικοινωνία με τη χρήση της τεχνολογίας, δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία κατάλληλου και πλούσιου περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές/τριες για την ανάπτυξη του γραπτού και αφηγηματικού λόγου. Η εφαρμογή είναι ελεύθερη και εύκολη στη χρήση, καθώς απαιτείται απλώς η εγκατάστασή της σε tablet και μπορεί να ανταποκριθεί ηλικιακά στις ικανότητες των μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση της πλατφόρμας μπορεί να γίνει σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να δημιουργήσει κίνητρα συμμετοχής και μάθησης με στόχο να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να «συνομιλήσουν» με την εικόνα, να εμπλακούν, να εξερευνήσουν και να ασκηθούν σε έναν πιο σύνθετο τρόπο σκέψης.

Ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών στόχοι της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες: α) να συνειδητοποιήσουν ότι η φύση, το περιβάλλον, ο κόσμος που μας περιβάλλει και στον οποίο ζούμε, το κοινό μας σπίτι, είναι ένα «στολίδι», το οποίο μας το εμπιστεύθηκε ο δημιουργός του και πρέπει να καλλιεργούμε στάση σεβασμού προς ολόκληρη την κτίση και τα πλάσματά της β) να περιγράφουν εμπειρίες τους από τη σχέση με τη φύση γ) να μελετούν και εντοπίζουν σε βιβλικά ή άλλα ιερά κείμενα τη σχέση των Χριστιανών με τη φύση και το περιβάλλον σύμφωνα με τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστης δ) να διαπιστώνουν τη συμφιλίωση ανθρώπου και κτίσης στη ζωή και στην εμπειρία των Αγίων ε) να επισημαίνουν στοιχεία της φύσης στη λατρεία της Ορθόδοξης πίστης.

Σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας στόχοι της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες: α) να διατυπώνουν απόψεις σχετικά με τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα β) να επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους στην καθημερινότητα γ) να παράγουν κείμενα σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας τους, σχετικά με προτάσεις και ιδέες για την επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος. Τέλος, στόχος ήταν οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν στάσεις και δεξιότητες και συγκεκριμένα: α) στάση σεβασμού προς την πλάση και οικολογική ευαισθησία ώστε να προγραμματίζουν σχετικές δράσεις και παρεμβάσεις κ.τ.λ. β) ικανότητες/δεξιότητες παρατήρησης, επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας που διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία γ) δημιουργική έκφραση μέσα από ποικίλα μέσα (πολυτροπικά κείμενα, ζωγραφική, μουσική, τεχνολογία).

Μεθοδολογία υλοποίησης.

Η πρακτική εφαρμόστηκε σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γ' τάξη Δημοτικού) τη σχολική χρονιά 2019-2020 (Νοέμβριος 2019) με διάρκεια ενός μήνα. Ειδικότερα εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών στην 8^η ενότητα «Ο κόσμος μας, ένα στολίδι» σε συνδυασμό με την 4^η ενότητα της Γλώσσας «Ο κόσμος γύρω μας». Συμμετείχαν 15 παιδιά, 8 αγόρια και 7 κορίτσια, και αξιοποιήθηκαν συνολικά 14 ώρες (8 διδακτικές ώρες Θρησκευτικών και 6 διδακτικές ώρες Γλώσσας).

Για τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες εργάζονταν είτε ατομικά είτε ομαδικά, σε ομάδες των 3 ατόμων, με τη χρήση tablet. Τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με την εφαρμογή της Ε.Π., σε προπαρασκευαστικό μάθημα στην πληροφορική, γνώριζαν τη χρήση του tablet από το μάθημα της Πληροφορικής, ώστε να μπορούν να εστιάζουν στην εικόνα για τη δημιουργία της επαύξησης και να χρησιμοποιούν τους κώδικες κάθε εικόνας για τα διάφορα εφέ της κίνησης. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Γλώσσας με στόχο την αφηγηματική περιγραφή των εικόνων και τη σύνδεσή τους για τη συγγραφή μίας ιστορίας (δημιουργική γραφή) και τη σύνθεση μουσικής με θεματολογία ανάλογη της ενότητας των Θρησκευτικών «Ο κόσμος μας, ένα στολίδι» και την ευθύνη του ανθρώπου για την κτίση.

Περιγραφή δράσης.

Οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν μέσα από κείμενα της Παλαιάς {(Η Κιβωτός του Νώε (Γεν 7-8), Ψλ 104, 1-35, 148, 1-12)} και Καινής Διαθήκης (Τα πετεινά του ουρανού και τα κρίνα του αγρού, Μτ 6, 26-29) για την ευθύνη του ανθρώπου σε σχέση με την προστασία και τη συντήρηση όλης της Δημιουργίας, καθώς και αφηγήσεις και ιστορίες για τη σχέση των Αγίων με την κτίση από την

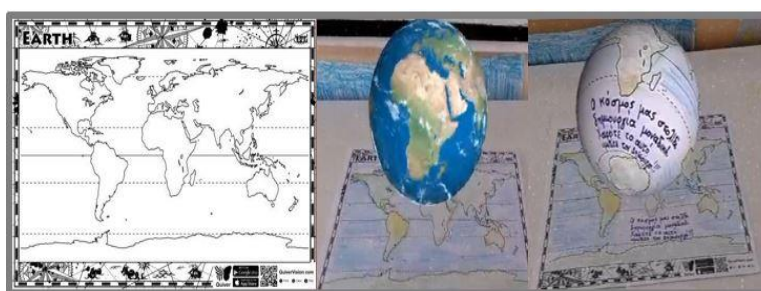
παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Αγ. Γεράσιμος, Αγ. Σεραφείμ του Σάρωφ, Αγ. Φραγκίσκος της Ασίζης).

Σε πρώτο στάδιο η εκπαιδευτικός με διάφορες δραστηριότητες ενέπλεξε τους/τις μαθητές/τριες σε δομημένη συζήτηση και διατύπωση προβληματισμών αλλά και σε βιωματικές δραστηριότητες σχετικά με την ευθύνη του ανθρώπου για το περιβάλλον (εμπειρίες από τα οικοσύτητα ζωάκια τους, σχέση ανθρώπου και ζώων στην καθημερινότητα, παιχνίδια ρόλων βασισμένα σε ιστορίες Αγίων που αφορούσαν τη φύση ή τα ζώα, ομαδικό γλυπτό με θέμα την αγάπη για το κοινό μας σπίτι). Οι μαθητές/τριες περιγράψαν τα σημερινά προβλήματα σε σχέση με το περιβάλλον και κατέθεσαν προτάσεις βελτίωσης.

Κατόπιν, μέσω της εφαρμογής επιλέχθηκαν τα έτοιμα προσχέδια που παρέχει η εφαρμογή και ανταποκρίνονταν στη θεματική του μαθήματος τω Θρησκευτικών. Στη συνέχεια, τα προσχέδια εκτυπώθηκαν και χρωματίστηκαν από τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα μοιράστηκε ανά ομάδες το προσχέδιο που προσφέρεται από την εφαρμογή και δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ο/η χρήστης τη δική του/της ιστορία. Κατόπιν, κάθε ομάδα με τη συνδρομή του tablet, παρατηρούσε πως η εικόνα που ζωγράφισε «ζωντάνευε» και την έβλεπε σε τρισδιάστατη μορφή.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, κάθε μαθητής/τρια κατέγραφε σε φύλλο εργασίας στοιχεία για την εικόνα μετά τον εμπλουτισμό της με επαύξηση, ώστε να υπάρξει παραγωγή διαφόρων ειδών κειμενικού λόγου (περιγραφή, αφήγηση κ.α) με θέμα αντίστοιχο της ζωγραφιάς στο πλαίσιο της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας είχαν την ευκαιρία ετεροαξιολόγησης και επαναδιαμόρφωσης του αρχικού κειμένου. Στο τέλος, όλες οι ομάδες μαζί σύνθεσαν την ιστορία τους ή έγραψαν ποιήματα τα οποία στη συνέχεια μελοποίησαν και τα παρουσίασαν με συνοδεία πιάνου.

Μετά την ανάγνωση των ψαλμών του Δαβίδ οι μαθητές/τριας ανά ομάδες αποφάσιζαν για τα στοιχεία επαύξησης του κειμένου, τα οποία κατέγραφαν σε φύλλο εργασίας. Διαβάζοντας το κείμενο και εξετάζοντας κάθε δεδομένο που προσέφερε το κείμενο για τη συγγραφή, σημείωναν τα στοιχεία που θα αναδύονταν μέσα από το κείμενο με τη χρήση της εφαρμογής Quiver. Με αφορμή τους ψαλμούς του Δαβίδ, έγραψαν τον δικό τους ψαλμό που εξυμνεί τις ομορφιές της Δημιουργίας, χρωμάτισαν το φύλλο εργασίας και με το tablet παρατήρησαν την επαύξηση της εικόνας (Εικόνα 1).



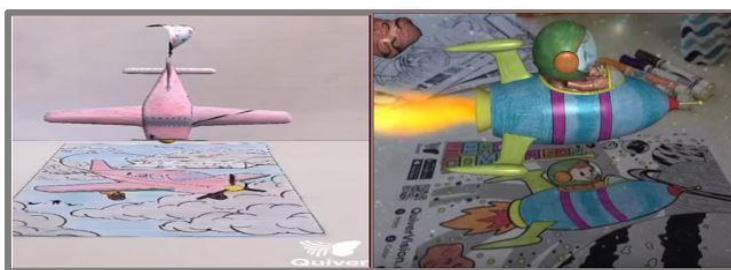
Εικόνα 1: Ο κόσμος μας, ένα στολίδι (τρισδιάστατη προβολή)

Ακολούθησε δεύτερο φύλλο εργασίας με θέμα τα ζώα υπό εξαφάνιση. Οι μαθητές/τριες μελέτησαν το κείμενο της Παλαιάς Διαθήκης (Η Κιβωτός του Νώε, Γεν 7-8) και σημείωσαν στο φύλλο εργασίας τις φράσεις-κλειδιά. Στη συνέχεια ζωγράρισαν την εικόνα, παρατηρώντας την επαύξηση και κατέγραψαν το αναδύμενο μήνυμα που θα ήθελε να τους πει το ζώο. Περιέγραψαν τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα ζώα και έφτιαξαν μια «κιβωτό» με θέμα τι χρειάζεται για να τα σώσουμε σήμερα (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Ζώα υπό εξαφάνιση (τρισδιάστατη προβολή)

Ακολούθησε παραγωγή αφηγηματικού λόγου μέσα από κείμενα της Γλώσσας, «Ο κόσμος γύρω μας». Σε φύλλο εργασίας οι μαθητές/τριες κατέγραψαν και πάλι τα προβλήματα που δημιουργεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον, ενώ αξιοποιήθηκαν και αντίστοιχα φύλλα εργασίας της εφαρμογής, τα οποία οι μαθητές/τριες τα ζωγράφισαν και παρατήρησαν την επαύξηση ενώ περιέγραψαν το γεγονός (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Κίνδυνοι για το περιβάλλον (τρισδιάστατη προβολή)

Τέλος, σε φύλλο εργασίας-αξιολόγησης έγραψαν ολοκληρωμένο το κείμενο της δικής τους ιστορίας, προσθέτοντας και αφήγηση και προτείνοντας μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν άμεσα να κάνουν για τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος τους (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Οικολογική καταστροφή (τρισδιάστατη προβολή)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συγκεκριμένη πρακτική, επιχειρήθηκε ο συνδυασμός της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας με το μάθημα των Θρησκευτικών και της Γλώσσας. Οι εικονικές εμπειρίες και απεικονίσεις που προσφέρουν οι εφαρμογές Ε.Π., διαπιστώθηκε μέσα από κλειδές παρατήρησης των εκπαιδευτικών ότι λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές για την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αυτενεργούν μέσα σε ένα πρωτότυπο μαθησιακό περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της δράσης η ανταπόκριση των παιδιών ήταν θετική και η επαύξηση προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους για να συμμετάσχουν, να εξερευνήσουν και να

ασκηθούν σε ένα πιο σύνθετο τρόπο σκέψης. Η τρισδιάστατη αναπαράσταση των αντικειμένων μέσω της εφαρμογής, φάνηκε ότι βοήθησε να εντυπωθούν ουσιαστικά οι πληροφορίες που παρέχονταν στο μάθημα και λειτούργησε ενισχυτικά για την παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου όπως καταγράφηκε μέσα από τα πρωτότυπα κείμενά τους.

Η χρήση της Ε.Π. προϋποθέτει όμως εξοπλισμό που δύσκολα μπορούν να έχουν τα σχολεία. Ταυτόχρονα, πολλές εφαρμογές απαιτούν χρήση κινητών συσκευών που η κείμενη νομοθεσία απαγορεύει στα ελληνικά σχολεία. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η διαρκής ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες τεχνολογίες και καινοτόμα διδακτικά εργαλεία καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα συνήθως παρατηρείται να έχει σκεπτικιστική στάση απέναντι στη χρήση καινούργιων μεθόδων διδασκαλίας (Παπακωνσταντίνου Γ., 2008).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας, ελεγχόταν εξολοκλήρου από τα παιδιά, τα οποία σε ομάδες συνεργάζονταν, αντάλλαζαν απόψεις, αποφάσιζαν για τον τρόπο δράσης τους, αξιολογούσαν και αλληλοβοηθούνταν.

Καθώς η δράση πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα, υπάρχουν περιορισμοί, σε σχέση με την αξιολόγηση της δράσης τόσο με το μέγεθος του δείγματος όσο και με την ηλικία των μαθητών/τριών και δεν επιτρέπουν τη γενίκευση αποτελεσμάτων στην παρούσα φάση. Το θέμα της Δημιουργίας και του Περιβάλλοντος όμως είτε ως γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών είτε της Γλώσσας άπτεται του ενδιαφέροντος όλων των σχολικών ηλικιακών ομάδων και θα μπορούσε να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες, αναφορικά με την αξιοποίηση της Ε.Π. στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

- Παπακωνσταντίνου Γ.(2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Τζόρτζογλου, Φίλ. Αλεβίζος, Σ. (2017). Η επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και προοπτικές. Τόμος Υποψίων διδακτόρων ΠΤΔΕ Ρόδου.
- Azuma, R., Billinghurst, M., &Klinker, G. (2011). Special section on mobile augmented reality. *Computers & Graphics*, 35(4), 34-47.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A systematic review of research and Applications. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 133-149.
- Cabero, J., Barroso, J., (2015), The educational possibilities of Augmented Reality, στο *New approaches in educational research*.
- Gadelha, Rene. (2018). Revolutionizing Education: The promise of virtual reality, *Journal Childhood Education*, Volume 94, 2018 - Issue 1, Pages 40-43.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). “Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research”. Στο *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462.

- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). Simple augmented reality. The 2010 Horizon Report, 21 - 24. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Ho, C. M. L., Nelson, M. E., & Müller-Wittig, W. (2011). Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. *Computers & Education*, 57(1), 1083–1097.
- Kesim, M., Ozarslan, Y., (2012), Augmented Reality in education: current technologies and the potential for education, CY-ICER.
- Koutromanos, G., & Avraamidou, L. (2014). The use of mobile games in formal and informal learning environments: A review of the literature. *Educational Media International*, 51, 49–65.
- Koutromanos, G., Sofos, A., & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: a review of the literature. *Educational Media International*, 52(4), 253–271.
- Lin, T.-J., Duh, H. B.-L., Li, N., Wang, H.-Y., & Tsai, C.-C. (2013). An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behavior patterns in an augmented reality simulation system. *Computers & Education*, 68, 314–316
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1–11. doi:10.1007/s00779-013-0747-y.
- Thornton, T., Ernst, V., J., Clark, C., A., (2012), Augmented Reality as a Visual and Spatial Learning Tool in Technology Education, στο *Technology and Engineering Teacher*, Μάιος - Ιούνιος 2012.
- Wojciechowski, R., Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570–585.
- Hyperspaces, <http://hyperspaces.inglobetechnologies.com>.
- Quiver, <http://www.quivervision.com/>.

ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΓΟΝΙΜΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Δημήτριος Γαλανός

Περίληψη

Μια σειρά ερευνών αλλά και η καθημερινή σχολική εμπειρία αποκαλύπτουν μια πολύ διαφορετική πραγματικότητα, από αυτή που είχαν οραματιστεί οι πρωτεργάτες της ένταξης των ΤΠΕ. Στην τάξη οι ΤΠΕ δεν φαίνεται να έχει γίνει μέρος της διδακτικής ρουτίνας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο αποτελεί σοβαρό σημείο προβληματισμού, τόσο

για τους επίσημους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τον εκπαιδευτικό κόσμο. Ωστόσο σε αυτόν τον προβληματισμό σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ότι τα συστήματα και οι άνθρωποι διαμορφώνονται σε βάθος χρόνου αναπτύσσοντας χαρακτηριστικά που υπαγορεύονται από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες. Στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει τον τρόπο, με το οποίο οι συνθήκες διαμόρφωσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα επιβάλλει πλέον την εμπλοκή των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά τις αγωνιώδεις προσπάθειες των κυβερνήσεων, μια σειρά ερευνών αποκαλύπτουν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα απέχει ακόμη πολύ από το όραμα, που είχαν θέσει οι πρωτεργάτες του (Γαλανός, 2009; Μάνεση, 2016). Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι παράγοντες όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός, η υποστήριξη, η ανεπάρκεια διδακτικών περιεχομένων και ψηφιακού υλικού, το εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση και άποψη των εκπαιδευτικών και η έλλειψη αποτελεσματικής δέσμης κινήτρων εξακολουθούν να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ένταξη των ΤΠΕ. Ωστόσο η αξιολόγηση και η σειροθέτηση των εμποδίων διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Νικολοπούλου & Γιαλαμά, 2016;).

Χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Φινλανδία, με εκπαιδευτικά συστήματα ανοιχτά στην καινοτομία και δεκτικά στην αλλαγή, ακολουθούν εκπαιδευτική πολιτική προσαρμοσμένη στις σύγχρονες ανάγκες, έχουν διαμορφωμένους εκπαιδευτικούς στόχους και επέτυχαν να κάνουν μέρος της διδακτικής ρουτίνας εποικοδομητικά – συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας. Σε αυτές τις χώρες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχουν σημαντικά εμπόδια. Χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία κατανοούν την αναγκαιότητα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και έχουν επενδύσει σε αυτή, αναγνωρίζουν την συνεισφορά τους και έχουν διαμορφωμένη εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στις ανάγκες τους. Ωστόσο τα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα διακρίνονται από υψηλότερο συγκεντρωτισμό ενώ οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι, σε μεγάλο βαθμό σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, θεωρούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς της προηγούμενης κατηγορίας ότι υφίστανται ακόμη σημαντικά εμπόδια για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Τέλος χώρες με ελλιπώς δομημένη εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση, χρησιμοποιούν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Στην κατηγορία αυτή ανήκει και η Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί των χωρών αυτών αναφέρουν την ύπαρξη σημαντικών εμποδίων, όπως την αναντιστοιχία μεταξύ απαιτούμενων και προσφερόμενων γνώσεων, την ποσότητα της διδακτέας ύλης, τους χρονικούς περιορισμούς, την έλλειψη υποδομών, τεχνικής υποστήριξης και κατάλληλων ψηφιακών περιεχομένων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αλλά εκφράζουν και έντονο σκεπτικισμό, ενώ από τη μία δηλώνουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και από την άλλη χαμηλή ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ.

2. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Από τη μελέτη μιας σειράς εγγράφων των φορέων διαμόρφωσης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής από τις Η.Π.Α και το Η.Β (BESA 2000, BETT 2002, BECTA 2006, BECTA 2007, BESA 2007, BESA 2011, BESA 2017, AMERICA 2000, No Child Left Behind Act, US Department of

Education 2002, Technology Literacy Challenge, NATP) προκύπτει ότι, όσον αφορά στα γενικά χαρακτηριστικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών είναι αποκεντρωμένα, μη γραφειοκρατικά, ανοιχτά στην αλλαγή, στην πρόκληση και στις μεταρρυθμίσεις, η εκπαιδευτική πολιτική έχει συνέχεια και συνέπεια, ενώ ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία γίνονται από εξειδικευμένο προσωπικό, με βάση τις πραγματικές ανάγκες της χώρας. Ειδικότερα όσον αφορά στην ένταξη των ΤΠΕ και οι δύο χώρες προχώρησαν σε σημαντικές αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, στα εγχειρίδια σε μεθόδους αξιολόγησης κ.α.. Εφάρμοσαν ανοιχτές μορφές διδασκαλίας και έδωσαν βάρος στην επιμόρφωση και στη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Τέλος δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στον εξοπλισμό και στη δικτύωση

Πέρα από τα προαναφερθέντα στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται και μια σειρά άλλων εμποδίων οι οποίοι έχουν στο επίκεντρο τους τον εκπαιδευτικό. Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο κατανοητό ότι ο δάσκαλος αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι Μπίκος & Τζιφόπουλος, (2011) μιλούν για την σημασία της άποψης και της στάσης των εκπαιδευτικών στην επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Μια σειρά παραγόντων καθορίζουν την στάση και άποψη των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση στάσης φαίνεται να παίζει η αυτό-αποτελεσματικότητα (Atsoglou&Jimoianpiss, 2012). Η ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας έχει να κάνει με το αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς που νιώθει ο εκπαιδευτικός. Το αίσθημα ασφάλειας ενδυναμώνεται από τη στοχευμένη επιμόρφωση του προσωπικού τόσο σε παιδαγωγικά όσο και σε τεχνικά θέματα (Κουτσιλέου, 2015). Επιπλέον η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από μια σειρά δράσεων στις οποίες συγκαταλέγονται. Ο τεχνικός εξοπλισμός του σχολείου, η διασύνδεση στο διαδίκτυο και φυσικά η τεχνική υποστήριξη, αφού μιλάμε για περίπλοκες διαδικασίες (Παπακωνσταντίνου & Ψύλλος, 2018). Η σημαντικότερη διάσταση της ένταξης των ΤΠΕ φαίνεται ότι παραμένει η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος και η παιδαγωγική υποστήριξη. Αν και οι Ν.Τ μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε διδακτικό συγκεκριμένο, ωστόσο όλες οι έρευνες δείχνουν ότι ο Η/Υ αποδίδει τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα όταν ενσωματωθούν σε ανοιχτά διδακτικά περιβάλλοντα. Πέρα από την εκπαίδευση του δασκάλου απαιτούνται αλλαγές σε Α.Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια ώστε να προάγουν την συνεργασία, την ανακάλυψη και τη διαθεματικότητα (Somekh 2008).

Τα τελευταία χρόνια το προσκήνιο μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, και ο εκπαιδευτικός γίνεται κατανοητός ως μέλος ενός ευρύτερου οργανισμού που μαθαίνει και αναπτύσσεται διαρκώς (Leithwoodetal., 2006). Ήδη από το 1994 οι Tyack&Tobin μιλούν για την αλλαγή του “grammar of schooling”. Η μετατροπή του σχολείου από μία αδρανή, γραφειοκρατική, κλειστή στην κοινωνία δομή καλείται να γίνει ένας ανοιχτός, δρώντας οργανισμός που διαρκώς αναπτύσσεται και μαθαίνει. Στην διαδικασία μεταστροφής της σχολικής μονάδας ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικότερος. Αυτός καλείται να δημιουργήσει όραμα για το σχολείο (Μπουραντάς, 2005), να το επικοινωνήσει και να πείσει τους συναδέλφους του για την χρησιμότητα της αλλαγής, να δημιουργήσει το υποστηρικτικό πλαίσιο (Lim, 2007) και να δρομολογήσει την υλοποίησή του. Να αναδείξει δηλαδή το σχολείο του σε κοινότητα μάθησης.

3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

3.1 Παράγοντες που διαμόρφωσαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παρά τη χρονική απόσταση από τις αρχές του 19ου αιώνα και την φαινομενικά μικρή συνάφεια των τεκταινόμενων της εποχής με το προς διαπραγμάτευση αντικείμενο, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες από την περίοδο αυτή επέβαλαν επιλογές και διαμόρφωσαν εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και εκπαιδευτικά ήθη, πολλά από τα οποία φτάνουν αυτούσια ως τις μέρες μας, ενώ άλλα εξηγούν την χρόνια κακοδαιμονία της ελληνικής εκπαίδευσης. Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα με την άφιξη του Όθωνα και της Αντιβασιλείας θεσμοθετείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο κυριάρχησε στην Ελλάδα για περίπου έναν αιώνα (Αβδελά, 1997). Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης (θεωρητισμός, επικέντρωση στη γλώσσα, αρχαιολατρία) τα οποία διατηρούνται αναλλοίωτα μέχρι σήμερα, έχουν τη ρίζα τους σε αυτή την περίοδο. Κατά το πρώτο τέταρτο του 20^{ου} η έντονη επιθυμία για κοινωνική κινητικότητα αναγορεύει τη «σχολική επιτυχία», αλλά όχι απαραίτητα τη γνώση, σε σταθερή αξία της ελληνικής κοινωνίας. Ενώ κατά την ίδια περίοδο και μέσω του «γλωσσικού ζητήματος» καθιερώνεται η παιδεία ως χώρος ιδεολογικής – πολιτικής αντιπαράθεσης αποτρέποντας εφεξής την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κάτι που θα οδηγήσει στην κυριαρχία του σχήματος μεταρρύθμιση – αντιμεταρρύθμιση. Από τα μέσα της δεκαετίας του '50 συντελείται κοινωνικοοικονομική αλλαγή και το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες μέσω μιας σειράς μεταρρυθμίσεων, οι οποίες σπανίως ολοκληρώνονται. Επιπλέον η έντονη και διαρκής οικονομική καχεξία, είχε σαν αποτέλεσμα την υποχρηματοδότηση της παιδείας και κατά συνέπεια την λήψη αποσπασματικών αποφάσεων. Η αδυναμία χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είχε σαν αποτέλεσμα να κυριαρχήσουν ξενόφερτα εκπαιδευτικά σχέδια, όχι πάντα συμβατά με την νοοτροπία μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο παραδοσιακά αυταρχικός – συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού κράτους επηρέασε τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης και τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Τέλος η έντονη εμπλοκή των πολιτικών κομμάτων σε κάθε πτυχή του ελληνικού δημόσιου βίου δημιούργησε άτυπες δομές και μηχανισμούς εντός της εκπαίδευσης.

3.2 Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όλες οι προαναφερθείσες ιστορικές, κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές συνθήκες άφησαν ισχυρό αποτύπωμα και διαμόρφωσαν τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την απαρχή της ύπαρξής του σχεδόν το ελληνικό σχολείο κληρονόμησε χαρακτηριστικά όπως η αρχαιολατρία, ο κλασικισμός, η γλωσσολαγνεία ο θεωρητισμός και η περιφρόνηση της χειρωνακτικής εργασίας (Τσουκαλάς, 1987). Πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν υποχωρήσει κατά τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της μειωμένης ζήτησης για κλασικές σπουδές. Ο θεωρητισμός εξακολουθεί να αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η έμφαση στην ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης και η εμπλοκή των πολιτικών κομμάτων σε δομές και διαδικασίες της, σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν κυρίαρχη θέση σε διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού είχε αδιαμφισβήτητα την σημαντικότερη επίδραση στην διαμόρφωση σημαντικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικού συστήματος (Πυργιωτάκης 2001). Αυτή οδήγησε σε εγκαθίδρυση κλίματος αμοιβαίας καχυποψίας, το οποίο είχε σαν συνέπεια την νομιμοποίηση της «εκπαιδευτικής ακινησίας» και την σιωπηρή αναγόρευσή της σε παράγοντα σταθερότητας, ηρεμίας και δικαιοσύνης. Η αδυναμία σχεδίασης και υλοποίησης πραγματικά ρηξικέλευθων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η αποδοχή της αναξιοκρατίας, ως ρυθμιστικού παράγοντα των συσχετισμών, η αδυναμία θέσπισης δέσμης αποτελεσματικών κινήτρων και η απουσία συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι μόνον μερικές από τις επιπλέον συνέπειες της εμπλοκής των κομματικών μηχανισμών στην εκπαίδευση. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν σοβαρές δυσλειτουργίες στο

ελληνικό σχολείο το οποίο εμφανίζει αντίσταση στον νεωτερισμό και την αλλαγή, προσκόλληση σε ξεπερασμένα παιδαγωγικά μοντέλα, εκπαιδευτικούς χωρίς κίνητρα και καχυποψία στις αποφάσεις των επίσημων φορέων διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον η ιδεολογικοποίηση και πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης οδήγησε σε μια ιδιότυπη σχέση επιστήμης - πολιτικής και σε σύγχυση σχετικά με τους διακριτούς ρόλους των δύο παραγόντων. Αποτέλεσμα αυτού είναι από τη μία η υλοποίηση παρεμβάσεων κυρίως προσθετικού και διανεμητικού τύπου και από την άλλη αδυναμία σχηματισμού ισχυρού φορέα έκφρασης επιστημονικού λόγου (ΚΕΕ 2002α, ΚΕΕ 2002β, ΚΕΕ2003). Οι αλληπάλλληλες, ιδεολογικού τύπου παρεμβάσεις δημιούργησαν συνθήκες ιδεολογικής σύγχυσης για το τι είναι παιδαγωγικά σωστό και τι όχι αλλά και συναίσθημα απάθειας στη κοινωνία (Γκοτοβός, 2007).

Στο κλίμα καχυποψίας οφείλεται και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για την υιοθέτηση ενός λειτουργικού και κοινά αποδεκτού τρόπου επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Το υπάρχον σύστημα επιλογής, το οποίο στηρίζεται στην αξιολόγηση αντικειμενικών προσόντων, σε καμία περίπτωση δεν διασφαλίζει την ανάδειξη κατάλληλων στελεχών. Αυτό έχει σαν φυσικό επακόλουθο την άρνηση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία και αντίσταση σε κάθε προσπάθεια αλλαγής (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Είναι χαρακτηριστικό ότι καταγράφεται άρνηση ακόμη και στην προοπτική αποκέντρωσης.

Η παιδαγωγική ακινησία έχει οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε παθολογική προσκόλληση σε υποβαθμισμένες, ξεπερασμένες και αμφιβόλου ποιότητας διαδικασίες μάθησης, οι οποίες προάγουν την απομνημόνευση αντί της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων, τη δημιουργία στεγανών μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων αντί της δια-θεματικότητας και τον ανταγωνισμό σε βάρος της συνεργασίας (Μπονίδης, 2003). Όλα τα παραπάνω δημιουργούν συναισθήματα αποτυχίας, άγχους, φόβου, αδιαφορίας και αποστροφής στους μαθητές για τις διαδικασίες του σχολείου και τα διδακτικά περιεχόμενα.

Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία, κατάλοιπο της Βαυαροκρατίας, αλλά και της κομματικοποίησης επέβαλαν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κεντρικά, συνήθως από στελέχη που δεν γνωρίζουν το σχολείο και τη λειτουργία του και πολλές φορές ούτε την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός παραμένει θεατής σε όλες αυτές τις διαδικασίες με αποτέλεσμα να του δημιουργούνται συναισθήματα καχυποψίας, αποστασιοποίησης, αμφισβήτησης των αποφάσεων (Κοντιάδης, 2010) και φοβία για ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπλέον ο ασφυκτικός εναγκαλισμός υποβιβάζει το έργο των εκπαιδευτικών απλά σε μηχανιστική λειτουργία, αφού δεν αναγνωρίζεται το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι απλό εκτελεστικό όργανο, αλλά συν-διαμορφωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ υπάρχουν λεπτομερείς οδηγίες για κάθε διοικητική διαδικασία, γίνονται μόνον γενικές και αόριστες αναφορές για την παιδαγωγική-διδακτική συμπεριφορά στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το κενό είτε ακολουθώντας παλιότερα πρότυπα είτε ακολουθώντας την εμπειρία συναδέλφων (Γκοτοβός&Μαυρογιώργος 2000). Αυτό αποκλείει τη δημιουργική διαφοροποίηση και οδηγεί σε συντεχνιασμό.

Ακόμη και σήμερα η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται μονόδρομος για κοινωνική κοινωνικότητα. Όλο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξετασιοκεντρικό. Τα μαθήματα διαχωρίζονται σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Κυριαρχεί «η σοβαρή διδακτική διαδικασία», που ορίζεται από το τρίπτυχο πρωτεύοντα μαθήματα – παραδοσιακή διδασκαλία – σκληρή αξιολόγηση. Η «καινοτομία» γίνεται αντιληπτή ως το πειραματικό – προσωρινό – μη δοκιμασμένο (Πηγιάκη,

2004). Στο ίδιο πνεύμα τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν στο περιθώριο τη διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα, τη συνεργατική μάθηση, την επιστημονική διαφωνία και σύγκρουση, προς χάρη της μετωπικής «αποτελεσματικής» διδασκαλίας και της «μεταβίβασης» γνώσης (Μπονίδης, 2007). Η πραγματική γνώση δίνει τη θέση της στη στείρα αποστήθιση περιεχομένων, ενώ οτιδήποτε προάγει την φαντασία, τη χαρά τη δημιουργία, το συναίσθημα και την κριτική σκέψη περιττό (Μπονίδης, 2003). Αποκλίσεις από αυτό συχνά αντιμετωπίζεται ακόμη και εχθρικά από τους γονείς, οι οποίοι ασκούν πίεση για υψηλές επιδόσεις και ενθαρρύνουν βαθμοθηρικές πρακτικές.

Οι λιγοστές προσπάθειες αναμόρφωσης της εκπαίδευσης και εισαγωγής σε αυτήν νεωτερισμών σηματοδεύθηκαν από την αποσπασματικότητα δράσεων και κατακερματισμό προσπαθειών. Τέλος η συγκεχυμένη αντίληψη των διευθυντών σχετικά με τη λειτουργία, τους στόχους και τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σε συνδυασμό με εθιμικά καθιερωμένες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τις παρεμβάσεις συνδικαλιστικών φορέων καθιστούν τον διευθυντή του σχολείου, από μέντορα και πρωτεργάτη εισαγωγής νεωτερισμών σε απλό διεκπεραιωτή ανούσιων διοικητικών υποθέσεων (Παπαδημητράκοπουλος, 2006).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ένταξη των Τ.Π.Ε στην ελληνική εκπαίδευση ξεκινά με σημαντική καθυστέρηση σε σχέση με τις άλλες προηγμένες χώρες και αποτελεί περισσότερο προϊόν πολιτικών και οικονομικών συγκυριών και λιγότερο συνειδητών εκπαιδευτικών επιλογών και προτεραιοτήτων (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008). Η συνέχεια του εγχειρήματος δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη. Τα εργαστήρια πληροφορικής είναι απαρхайωμένα. Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση παραμένει ακόμη ζητούμενο, ενώ κατά τη διδασκαλία ακολουθείται το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Μια συνδυαστική μελέτη των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του πλαισίου ένταξης των ΤΠΕ αποκαλύπτει ότι θα πρέπει να αλλάξουν πολλά. Θα πρέπει να περιοριστεί ο κομματικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση, να αποκεντρωθούν οι εξουσίες και να δοθεί βαθμός αυτονομίας στη σχολική μονάδα. Όσον αφορά στον σχεδιασμό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέχεια, συνέπεια και ενοποίηση των δράσεων. Στο παιδαγωγικό – διδακτικό επίπεδο απαιτείται στροφή από τις εξετάσεις στη πραγματική μάθηση, προσανατολισμός των περιεχομένων και των μεθόδων προς τις σύγχρονες απαιτήσεις αναπροσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων και βιβλίων. Σημαντικό ρόλο παίζει αναμφισβήτητα η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας απαιτείται μείωση του γραφειοκρατικού φόρτου, επιλογή στελεχών εκπαίδευσης με βάση πραγματικές ικανότητες και θεσμοθέτηση δέσμης πραγματικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς.

Η ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση με αρκετή καθυστέρηση, σε σχέση με άλλες χώρες. Στην πορεία έγιναν λάθη και παραλείψεις με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα να είναι πενιχρά, παρά τις προσπάθειες. Απαιτούνται βαθιές παρεμβάσεις. Οι ΤΠΕ μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο είναι δύσκολο όμως να αλλάξουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι" στο "Τι εί

- ν' η πατρίδα μας": εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση», (επιμ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα), Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σελ.32-33.
- Γκοτοβός, Α. (2007) "Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, Εκπαιδευτική Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική: Δυνατότητες και Όρια των Πολιτικών Παρεμβάσεων στο Εκπαιδευτικό Σύστημα". Στον Χαραλάμπους, Δ. «Η Μεταμόρφωση και η Εκπαιδευτική Πολιτική Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον» που εκδόθηκε από τις Ελληνικές Γραμμές Αθήνα, 2007.
- Κοντιάδης, Ξ., (2010) «Μελέτη σχετικά με τις δυνατότητες αναβάθμισης της διοίκησης της εκπαίδευσης ενόψει των τρεχουσών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων στον τομέα της δημόσιας διοίκησης, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα», «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Κέντρο Ευρωπαϊκών Συνταγματικών Νόμων, 2010.
- Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008), ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Επιπτώσεις και Προβλήματα της Εφαρμογής τους στην Παιδαγωγική, Ανακτήθηκε στις 14/11/2018
http://www.etpe.gr/files/proceedings/21/1223454831_DIDINFO08_425_434.pdf
- Κουτσιλέου, Σ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας Επικοινωνιών. HEALJournal Περιοδικό Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Τόμος 1 (τεύχος 1), σς. 68-81.
- Μάνεση Σ. (2016) Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 80, 5-18.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., (2000). « Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα». Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη». Αθήνα : εκδ. Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 28-30 Απριλίου 2011 (σς. 585 – 590), Πάτρα.
- Μπονίδης, Κ., (2003) "Σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: παραγωγική διαδικασία, μορφή και περιεχόμενο, πειραματικό πρόγραμμα, προοπτικές". Σύγχρονη Εκπαίδευση, Vol. 131, σελ. 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της υπερβατικής διδασκαλίας: μια ιστορική - συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (Ed.), Πολιτική & Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον (265-297). Αθήνα: Ελληνικές Επιστολές.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία – ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β., (2006). Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική. Μια άλλη Προοπτική. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Α & Ψύλλος, Δ. (2018). Μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη

πολλαπλών περιπτώσεων. Στο Ε. Κολτσάκης & Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), 5^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη, 27-29 Απριλίου 2018 (Τόμος Δ, σς. 346 -360), Θεσσαλονίκη.

Πηγιάκη, Π., (2004) Το σχολικό πρόγραμμα σπουδών μεταξύ νεωτερικότητας και μεταμοντερνισμού - η ελληνική περίπτωση, Νέα Εκπαίδευση, 10, σελ. 52 -66.

Πυργιωτάκης, Ι., (2001) «Η Εκπαίδευση και η Κοινωνία στην Ελλάδα - Διαλεκτικές Σχέσεις και ανυπόφορες συγκρούσεις» που εκδόθηκε από Ελληνική Γραμμάτα, Αθήνα, 2001.

Τσουκαλάς, Β.Κ. (1987). Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Ε' έκδοση, Αθήνα 1987, σσ. 411 και 503.

Atsoglou, K., & Jimoyiannis, A. (2012). Teachers' decisions to use ICT in classroom practice: An investigation based on Decomposed Theory of Planned Behavior. International Journal of Digital Literacy and Digital Competence, 3(2), 20-37.

Becta, 2007. Quality principles for digital learning resources [Ποιοτικές αρχές για πηγές ψηφιακή ζμάθησης]. Coventry: Becta

Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools (2006). Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries.

Galanos, D. (2009). Digitale Medien im Grundschulunterricht – Akzeptanz von Lehrerinnen und Lehrern in Griechischen Grundschulen. Learning Lab-Uni Duisburg Essen, Master Arbeit, ανηρτημένη στη <https://learninglab.uni-due.de/prüfungsarbeit/1143>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning . Research Report 800 . University of Nottingham Publications.

Lim, C.P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. Educational Technology Research and Development, 55(1), 83-116.

Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2016). Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptions. Journal of Computers in Education, 3(1), 59-75. DOI

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΣΤΡΟΝΟΜΙΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ανάργυρος Δρίβας

Περίληψη

Το καλοκαίρι του 2018 δημιουργήθηκε η διαδικτυακή ηλεκτρονική τάξη eclass.orionas.gr, σε πλατφόρμα Moodle. Σε αυτήν παρέχονται δωρεάν μαθήματα Αστρονομίας σε μαθητές Λυκείου, Γυμνασίου και Δημοτικού με σκοπό την προετοιμασία όσων επιθυμούν να συμμετέχουν στους αντίστοιχους Πανελλήνιους Μαθητικούς Διαγωνισμούς Αστρονομίας. Η ανταπόκριση του μαθητικού πληθυσμού είναι ικανοποιητική και τα αποτελέσματα εντυπωσιακά, αφού μαθητές της [eclass](http://eclass.orionas.gr) κατέκτησαν πρώτες θέσεις στους διαγωνισμούς. Ειδικότερα, στο διαγωνισμό για το Λύκειο και οι 9

πρωτεύσαντες παρακολούθησαν την eclass, το ίδιο και οι 5 πρώτοι που συμμετείχαν στην Ολυμπιάδα Αστρονομίας 2019 στην Ουγγαρία και κατέκτησαν όλοι μετάλλια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδέα της παροχής δωρεάν διαδικτυακών μαθημάτων Αστρονομίας για μαθητές ήρθε ως συνέχεια των δια ζώσης δωρεάν μαθημάτων Αστρονομίας σε μαθητές όλων των Λυκείων, Γυμνασίων και Δημοτικών σχολείων της Ναυπάκτου (και κάποιων μαθητών από το Μεσολόγγι και την Πάτρα), τα οποία παρέδιδα από το 2015 ως το 2018 με σκοπό την προετοιμασία τους για συμμετοχή στους μαθητικούς Διαγωνισμούς Αστρονομίας. Πολλά παιδιά βραβεύτηκαν και το αποκορύφωμα ήταν η επιτυχία της μαθήτριας Αγγελίνας Μπανιά να συμμετέχει σε 2 Ολυμπιάδες Αστρονομίας το 2017 στην Ταϊλάνδη και το 2018 στην Κίνα, όπου κατέκτησε εύφημο μνεία και χάλκινο μετάλλιο αντίστοιχα. Η ίδια επίσης συμμετείχε σε θερινό Camp της NASA το 2017. Οι επιτυχίες της αποτέλεσαν κίνητρο για τη συνέχεια και εξέλιξη των μαθημάτων προετοιμασίας. Το διδακτικό υλικό που είχε συσσωρευτεί ήταν δοκιμασμένο και αποτελεσματικό. Ως επόμενο βήμα προτάθηκαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα. Την κατασκευή της πλατφόρμας ανέλαβε ο Ανδρέας Παπαλάμπρου, πρόεδρος της Αστρονομικής Εταιρείας Πάτρας «Ωρίων», στις οποίες το ΔΣ είμαι μέλος.

ECLASS ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ – ΛΥΚΕΙΟΥ 2018-2019

Το Σεπτέμβριο του 2018 ξεκίνησε η λειτουργία της eclass, μιας πλατφόρμας κοινής για Γυμνάσιο και Λύκειο. Σε αυτήν περιλαμβάνονταν ένα εισαγωγικό μέρος με χρηστικές πληροφορίες, 9 εβδομάδες μαθημάτων με 7 βιντεομαθήματα σε καθεμιά, συνοδευόμενα από αντίστοιχες ερωτήσεις και ασκήσεις εμπέδωσης, 7 εβδομάδες επαναληπτικών ασκήσεων, 4 εβδομάδες με πολύ δύσκολες ασκήσεις και 1 εβδομάδα ακόμα με θέματα ανάλυσης δεδομένων και ουρανογραφίας. Επιπλέον υπήρχαν προσομοιώσεις για επεξήγηση των αστρονομικών εννοιών και φαινομένων. Τα βίντεο ετοιμάστηκαν με την δωρεάν εφαρμογή Screencast-O-Matic και είχαν διάρκεια περίπου 15 λεπτών το καθένα. Ένα μικρό δείγμα της eclass φαίνεται στην εικόνα 1.

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://eclass.orionas.gr/course/view.php?id=2>. The page displays a course titled "astrocontestclass" with a sidebar menu on the left containing the following items: "Συμμετέχοντες", "Διακριτικά", "Βαθμοί", "Γενικά", "Εβδομάδα γνωριμίας 16-22/9", "23 Σεπτέμβριος – 29 Σεπτέμβριος, Βασικές γνώσεις, τηλεσκόπια", and "30 Σεπτέμβριος – 6 Οκτώβριος, Ηλιακό σύστημα, νόμοι, γήινοι πλανήτες". The main content area on the right lists three items, each with a "Περιορισμένο" (Limited) status and a list of participants:

- 1.3 Έτος φωτός (μάθημα)**
 - Περιορισμένο Μη διαθέσιμο εκτός οποιοδήποτε από:
 - Ανήκει στο **Γυμνάσιο**
 - Ανήκει στο **Λύκειο**
 - Ανήκει στο **Προχωρημένοι**
- 1.3 Έτος φωτός (διαφάνειες)**
 - Περιορισμένο Μη διαθέσιμο εκτός οποιοδήποτε από:
 - Ανήκει στο **Γυμνάσιο**
 - Ανήκει στο **Λύκειο**
 - Ανήκει στο **Προχωρημένοι**
- 1.3 Έτος φωτός (ερωτήσεις - ασκήσεις)**
 - Περιορισμένο Μη διαθέσιμο εκτός οποιοδήποτε από:
 - Ανήκει στο **Γυμνάσιο**
 - Ανήκει στο **Λύκειο**
- Εργασία 1.3**
 - Περιορισμένο Μη διαθέσιμο εκτός οποιοδήποτε από:
 - Ανήκει στο **Γυμνάσιο**
 - Ανήκει στο **Λύκειο**

Εικόνα 1: Δείγμα από την eclass, το 3^ο μάθημα στην 1^η εβδομάδα

Συνολικά γράφτηκαν 39 μαθητές από όλη την Ελλάδα. Άλλοι 36 που έκαναν εγγραφή ήταν μη μαθητές και αποκλείστηκαν. Σε κάποια αρχεία είχαν πρόσβαση μόνο οι μαθητές Λυκείου, όπως και σε κάποιες πιο σύνθετες και ειδικές ασκήσεις οι προχωρημένοι, δηλαδή όσοι είχαν πάρει μέρος στο διαγωνισμό προηγούμενα έτη. Οι μαθητές προχωρούσαν ο καθένας με το δικό του ρυθμό μελέτης και έστελναν ηλεκτρονικά απαντήσεις στις εργασίες, τις οποίες επέστρεφα διορθωμένες. Βοηθό σε αυτήν την κοπιαστική δουλειά είχα την Αγγελίνα, η οποία είχε ήδη περάσει στην Ιατρική Σχολή Πάτρας. Διορθώθηκαν συνολικά κάπου 600 εργασίες μαθητών. Πέρα από τις διορθώσεις, ο ρόλος μου ήταν συμβουλευτικός και υποστηρικτικός προς τους μαθητές, ώστε να συνεχίζουν να ασχολούνται και να βελτιώνονται. Μετά τα αποτελέσματα της 1^{ης} προκριματικής φάσης γράφτηκαν και άλλα 5 παιδιά.

Τα αποτελέσματα της 2^{ης} φάσης ειδικά στο Λύκειο ήταν εξαιρετικά, αφού και οι 9 πρώτοι μαθητές είχαν παρακολουθήσει την eclass, ενώ συνολικά 10 από τους 14 βραβευθέντες ήταν από τους συμμετέχοντες μαθητές. Στο Γυμνάσιο βραβεύτηκαν 2 συμμετέχοντες μαθητές μας.

24ος Πανελλήνιος Διαγωνισμός Αστρονομίας 2019 Αποτελέσματα Λυκείου 2ης φάσης					
α/α	Επώνυμο	Όνομα	Σχολείο	Πρόκριση στην 3η φάση	NASA
1ο βραβείο	Πουλτουρτζίδης	Ευθύμιος	1ο ΓΕΛ Κιλκίς	ΝΑΙ	ISC 2019
2ο βραβείο	Γκόνη	Μαρία	Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων	ΝΑΙ	ISC 2019
3ο βραβείο	Γάκης	Διονύσιος	Πειραματικό Λύκειο Πατρών	ΝΑΙ	
1ος έπαινος	Δούρος	Ξενοφών	2ο ΓΕΛ Ναυπάκτου	ΝΑΙ	
2ος έπαινος	Ντόβα	Παναγιώτα	2ο ΓΕΛ Μεσολογγίου	ΝΑΙ	
3ος έπαινος	Γεωργούδης	Ευάγγελος	Λεόντειο Λύκειο Αθηνών	ΝΑΙ	
4ος έπαινος	Ξυλόπορτας	Κωνσταντίνος	Πειραματικό Λύκειο Αγ. Αναργύρων	ΝΑΙ	
5ος έπαινος	Βασιλείου	Ευτυχία	Ιωνίδειος Σχολή Πειραιά	ΝΑΙ	
6ος έπαινος	Γιαννίσης-Μανές	Αργύρης	Μουσικό Λύκειο Βόλου	ΝΑΙ	
7ος έπαινος	Σαρής	Μιχάλης	Εκπαιδευτήρια Δούκα	ΝΑΙ	
8ος έπαινος	Πασαδόπουλος	Θεόδωρος	Ιωνίδειος Σχολή Πειραιά		
9ος έπαινος	Αλβανός	Χρήστος	Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη		
10ος έπαινος	Καραφυλλιά	Χριστίνα	Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη		
11ος έπαινος	Σιάσος	Χρίστος	2ο ΓΕΛ Βόλου		

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Λυκείου 2019

24ος Πανελλήνιος Διαγωνισμός Αστρονομίας 2019 Αποτελέσματα Γυμνασίου 2ης φάσης ΙΠΠΑΡΧΟΣ			
α/α	Επώνυμο	Όνομα	Σχολείο
1ο βραβείο	Κάτσος	Γεώργιος	38ο Γυμνάσιο Αθηνών
2ο βραβείο	Ζηκούδης	Νικόλαος	2ο Γυμνάσιο Νέας Σμύρνης
3ο βραβείο	Χρυσικός	Αριστείδης	Γυμνάσιο Αιδηψού
1ος έπαινος	Γεωργουλέτης	Ελευθέριος	Ιωνίδειος Πρότυπος Σχολή Πειραιά
2ος έπαινος	Μπατσέλα	Παναγιώτα	4ο Γυμνάσιο Καστοριάς
3ος έπαινος	Τέγος	Λάμπρος	Πρότυπο Γυμνάσιο Βαρβακείου
4ος έπαινος	Μαλιάρης	Κωνσταντίνος	1ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου
5ος έπαινος	Κωνσταντινίδης	Κωνσταντίνος	Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Γυμνασίου 2019

Οι πρώτοι 10 του Λυκείου διαγωνίστηκαν ξανά σε μια 3^η φάση ώστε να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στην Ολυμπιάδα Αστρονομίας. Τα 5 παιδιά που προκρίθηκαν ήταν μαθητές μας. Προετοιμάστηκαν μελετώντας στην eclass θέματα προηγούμενων Ολυμπιάδων. Επίσης, προετοιμάστηκαν δια ζώσης στο Βόλο, από έμπειρους καθηγητές της Εταιρείας Αστρονομίας και Διαστήματος Βόλου, που διοργανώνει τους Διαγωνισμούς Αστρονομίας. Χαιρόμαστε ιδιαίτερα που βοηθήσαμε κι εμείς, στο κομμάτι που μας αναλογεί, ώστε και οι 5 Έλληνες μαθητές να κατακτήσουν μετάλλια στην Ολυμπιάδα 2019 στην Ουγγαρία. Συγχαρητήρια στους Θέμη Πουλτουρτζίδη, Αργύρη Γιαννίση – Μανέ, Διονύση Γάκη, Ευτυχία Βασιλείου και Κωνσταντίνο Ξυλόπορτα, καθώς και στους συνοδούς τους Λουκά Ζαχείλα και Ηρώ Παπαθανασίου, τους οποίους βλέπουμε στην εικόνα 2.



Εικόνα 2: Οι 5 Έλληνες μαθητές που κατέκτησαν μετάλλια στην Ολυμπιάδα Αστρονομίας 2019 στην Ουγγαρία με τους συνοδούς τους

ECLASS ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 2019

Τον Απρίλιο του 2019 ετοιμάστηκε η αντίστοιχη πλατφόρμα για μαθητές Δημοτικού. Περιλάμβανε 13 βιντεομαθήματα, συνοδευόμενα με το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, onlinequiz, προσομοιώσεις και άλλα βίντεο που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, όπως αυτά στο κανάλι Astronio στο YouTube και του κ. Διονύση Σιμόπουλου στην Εκπαιδευτική Τηλεόραση από την εκπομπή του «Παράθυρο στο Σύμπαν». Γράφτηκαν 25 μαθητές και άλλοι 4 μετά τα αποτελέσματα της 1^{ης} φάσης. Τα αποτελέσματα στην εξέταση της 2^{ης} φάσης ήταν επίσης πολύ καλά, αφού 8 από τα 12 πρώτα παιδιά ήταν μαθητές μας.

Αποτελέσματα 3ου Πανελληνίου Διαγωνισμού Δημοτικού 2019					
2η φάση "ΥΠΑΤΙΑ"					
A/A	Θέση	Επώνυμο	Όνομα	Σχολείο	Διάκριση
1	1η	ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ	ΓΕΩΡΓΙΑ	64ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών	1ο βραβείο
2		ΚΟΥΡΤΗΣ	ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΤΑΣΙΑΡΧΗΣ	12ο Δημοτικό Σχολείο Κέρκυρας	
3	2η	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ	ΤΙΜΟΛΕΩΝ	Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδης	2ο βραβείο
4		ΣΑΡΔΙΑΝΟΣ	ΜΑΡΙΟΣ	1ο Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου	
5		ΣΟΦΟΥ	ΝΙΟΒΗ ΣΟΦΙΑ	Εκπαιδευτήρια Πάνου Πατρών	
6	3η	ΤΣΟΛΑΚΗ	ΙΩΑΝΝΑ	2ο Δημοτικό Σχολείο Διμηνίου Αισωνίας	3ο βραβείο
7		ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ	ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	Κολλέγιο Ψυχικού	
8		ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ	ΑΝΤΩΝΗΣ	2ο Δημοτικό Σχολείο Χίου	
9	4η	ΚΑΡΕΛΗΣ	ΑΝΔΡΕΑΣ	2ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου	
10		ΠΑΝΤΕΛΗΣ	ΦΙΛΙΠΠΟΣ	ΔΕΛΑΣΣΑΛ - St Paul Άλιμος Αττικής	
11		ΖΩΓΡΑΦΙΔΗΣ	ΑΝΤΩΝΗΣ	2ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ραιδεστού	
12	5η	ΜΕΛΙΣΤΑΣ	ΓΙΩΡΓΟΣ	5ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου	
13	6η	ΓΚΙΚΑΣ	ΘΕΟΔΩΡΟΣ	Δημοτικό Σχολείο Νέας Καρβάλης Καβάλας	
14		ΚΟΡΔΑ	ΕΛΕΝΗ	2ο Δημοτικό Σχολείο Λαγκαδά	
15	7η	ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ	ΑΡΣΕΝΙΟΣ	79ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	
16		ΑΓΓΕΛΑΚΗΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	13ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	
17	8η	ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗΣ	ΓΙΩΡΓΟΣ	Εκπαιδευτική Αναγέννηση Αθηνών	

ΕΠΑΙΝΟΙ

Πίνακας 3: Αποτελέσματα Δημοτικού 2019

ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ECLASS TO 2019 - 2020

Το σχολικό έτος 2019 – 2020 δημιουργήσαμε 3 ξεχωριστές πλατφόρμες eclass σε Λύκειο, Γυμνάσιο και Δημοτικό. Με βοήθό ξανά την Αγγελίνα Μπανιά και νέα βοήθό την Ευτυχία Βασιλείου, η οποία εν τω μεταξύ είχε περάσει στο Φυσικό της Αθήνας. Έχοντας την εμπειρία της πρώτης χρονιάς, καταλάβαμε πού θα έπρεπε να εστιάσουμε περισσότερο στο Γυμνάσιο και πού στο Λύκειο, οπότε ξεχωρίσαμε τις πλατφόρμες. Αυξήσαμε τις εβδομάδες μαθημάτων σε 13, αλλά μειώσαμε σε 5 τα βιντεομαθήματα κάθε εβδομάδας. Επίσης, οι εβδομάδες επανάληψης έγιναν 5 και προσθέσαμε onlinequiz και στις δύο πλατφόρμες. Στο Δημοτικό προστέθηκαν και άλλες ερωτήσεις, αλλά και περισσότερη ουρανογραφία. Στο Λύκειο γράφτηκαν 41 μαθητές, στο Γυμνάσιο 40 και μέχρι στιγμής στο Δημοτικό 33.

Χαιρόμαστε πολύ με την αυξημένη φετινή συμμετοχή και ευελπιστούμε σε ακόμα μεγαλύτερη τις επόμενες χρονιές, ώστε όλο και περισσότεροι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον μαγευτικό κόσμο της Αστρονομίας, η οποία δυστυχώς δεν διδάσκεται πλέον σε καμία τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση!

Δικτυογραφία

<https://eclass.orionas.gr>

<https://contest.astronomos.gr>

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ» : ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Μαρία Λασκαράκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06,

Ευθαλία Γέρου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τις τάσεις και τις εξελίξεις που οδήγησαν στην εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών, να παρουσιάσει τους κύριους σκοπούς και στόχους της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και να υποδείξει τρόπους εκπλήρωσής του μέσα από ένα πρωτότυπο διδακτικό σενάριο βασισμένο στην θεματική ενότητα της Α' Γυμνασίου «Σχολική Ζωή». Το συγκεκριμένο σενάριο βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση που συνδυάζει τα μαθήματα των Αγγλικών και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την εποχή της ανάδειξης των «αναγνωστικών θεωριών» και κυρίως μετά την εμφάνιση του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι φανερό πως όσον αφορά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί προς τον ίδιο τον αναγνώστη. Κύριος σκοπός αποτελεί πλέον «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Η φράση αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο που διακατέχεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα αλλά και του αναγνώστη και μας παρέχει τα εργαλεία να κατανοήσουμε τη σύγχρονη πραγματικότητα και να διαμορφώσουμε, κριτικά σκεπτόμενοι, απόψεις και στάσεις. Η ταχεία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών και η ευρεία χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθιστά το εγχείρημα αυτό δυνατό κυρίως λόγω της πρόσβασης σε πληθώρα παράλληλων πηγών που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Η θεωρία της πρόσληψης, όπως παρουσιάζεται από τον Hans Robert Jauss στα τέλη της δεκαετίας του 1960, αποτελεί παρακλάδι των θεωριών αναγνωστικής ανταπόκρισης και προσανατολίζεται στην ερμηνεία και τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων εκ μέρους των αναγνωστών πάνω σε ένα ιστορικό ή λογοτεχνικό κείμενο με την πάροδο του χρόνου (Jauss, 1995). Η αναγνωστική ανταπόκριση του υποκειμένου αποτελεί ένα προϊόν μίξης της ερμηνείας του κειμένου βασισμένο στο κοινωνικό και πολιτιστικό του υπόβαθρο αλλά και της διαπραγμάτευσης των προσδοκιών του προς επιβεβαίωση, απόρριψη ή αναδιατύπωσή τους. Καθώς ο αναγνώστης έχει στη διάθεσή του διάφορες παρελθοντικές ερμηνείες του κειμένου, βρίσκεται σε συνεχώς διαλεκτική σχέση με το κείμενο το οποίο δε διαθέτει εγγενές νόημα ή αξία. Επομένως, σύμφωνα με τον Jauss, δεν μπορεί να αποδοθεί σε κανένα κείμενο οικουμενική αξία καθώς δεν ασκεί τον ίδιο αντίκτυπο σε όλους τους αναγνώστες με το πέρασμα του χρόνου. Πρόκειται λοιπόν για μια σύντηξη ερμηνειών που προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση παρόντος-παρελθόντος.

Η θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser όπως περιγράφεται στο βιβλίο του *The Act of Reading* (1979) επικεντρώνεται στην έννοια της «αισθητικής ανταπόκρισης», η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου, αλλά και τα στοιχεία φαντασίας που φέρνει ο αναγνώστης στο κείμενο. Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση μεταξύ κειμένου, αναγνώστη και της αλληλεπίδρασής τους. Το έργο δεν ορίζεται από το κείμενο ή τις υποκειμενικές ερμηνείες του αναγνώστη, αλλά πρέπει να βρίσκεται κάπου μεταξύ των δύο. Ενώ ο αναγνώστης αλληλεπιδρά ή διαβάζει το κείμενο, υπάρχουν τέσσερις βασικές οπτικές που διευκολύνουν την παραγωγή σημασιοδότησης του κειμένου: ο αφηγητής, οι χαρακτήρες, η πλοκή και ο «πλασματικός αναγνώστης» (implied reader). Οι διαφορετικές αυτές οπτικές θα συγκλίνουν σε ένα κοινό τόπο που είναι η σημασιοδότηση του κειμένου. Ο Iser υπογραμμίζει τη σημασία της προβολής των ρόλων του συγγραφέα και του αναγνώστη ως ξεχωριστούς και διακριτούς.

Η σημαντικότερη προσφορά των αναγνωστικών θεωριών που αναφέρονται παραπάνω στο νέο ΠΣ αποτελεί η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο. Ο εκπαιδευτικός δύναται, αποτάσσοντας τα δεσμά των σχολικών εγχειριδίων, να επιλέξει λογοτεχνικές πηγές που να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Η σύνδεση της λογοτεχνικής εμπειρίας με τις προσωπικές αξίες και εμπειρίες μέσω της αντιπαραβολής του λογοτεχνικού κειμένου με άλλο είδος λόγου κοινής θεματικής, επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που θα επιτρέψουν την μετάβαση από το κείμενο στην ανάγνωση και κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου σχεδίου εργασίας (project) που αποτελούν τις μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Κύριος σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας αποτελεί «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Η διατύπωση αυτή είναι σαφώς επηρεασμένη από το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία εξετάζει τα σχολεία τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία. Ο McLaren (2000) υποστηρίζει τη σύνδεση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την παράδοση και τις τάσεις της Κριτικής Θεωρίας, όμως φαίνεται η έναρξη της Κριτικής Παιδαγωγικής να εντοπίζεται στο έργο του Freire και στην επεξεργασία της θεωρίας της αντίστασης από τον Giroux.

Μέσα από το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire προκύπτει ότι η Κριτική Παιδαγωγική είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Το ζητούμενο για τον εκπαιδευτή είναι να ανιχνεύσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους αυτές τις απόψεις και τις συνθήκες, να τις μετασχηματίσει και με βάση αυτά να προχωρήσει μια διαδικασία κριτικού διαλόγου, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μορφωθούν συνειδητοποιώντας παράλληλα τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την ζωή τους. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι η Κριτική Παιδαγωγική προκαλεί οποιαδήποτε μορφή κυριαρχίας, καταπίεσης και υποταγής με στόχο την απελευθέρωση των καταπιεσμένων ή περιθωριοποιημένων ατόμων (Freire, 1970).

Ο Henry Giroux ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής στις ΗΠΑ επιχείρησε να οικοδομήσει μια διαφορετική προσέγγιση με κεντρικό χαρακτηριστικό την προσπάθεια να μελετηθούν οι όροι της Παιδαγωγικής έτσι ώστε η εκπαίδευση να γίνει δύναμη δημοκρατίας. Το συνολικό σχέδιο του Giroux μπορεί να συνοψιστεί ως μια προσπάθεια

διαμόρφωσης μιας Κριτικής Παιδαγωγικής η οποία θα είναι αφοσιωμένη στις κατευθύνσεις της ενδυνάμωσης των μαθητών και του μετασχηματισμού της κοινωνίας, στη βάση των συμφερόντων μιας δημοκρατίας μεγαλύτερης δικαιοσύνης και ισότητας.

Κεντρικό ζήτημα αναδεικνύεται η ανάπτυξη μιας γλώσσας μέσω της οποίας οι παιδαγωγοί μπορούν να αποκαλύψουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις που ενυπάρχουν μεταξύ της φοίτησης στο σχολείο, των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες την προσδιορίζουν, και των ιστορικά κατασκευασμένων αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών. Επιχείρησε να αναπτύξει, πάνω σε μία καθαρά μετασχηματιστική βάση, μία ανανεωμένη Παιδαγωγική θεωρία και πρακτική η οποία θα αποτελείται από ένα ολοκληρωμένο πεδίο, με τις δικές του έννοιες, όρους και «γλώσσα», μέσω του οποίου θα επιτευχθεί, εν τέλει, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011) οι σκοποί της είναι οι εξής:

- Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας.
- Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και του σεβασμού.
- Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του.
- Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας.
- Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.
- Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία.
- Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.
- Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες.

Ειδικότεροι σκοποί θα παρουσιαστούν και παρακάτω υπό το πρίσμα της μεθοδολογικής προσέγγισης και μεθοδολογικών εργαλείων.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Η ενσωμάτωση της χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα γλωσσικά μαθήματα αποτέλεσε και αποτελεί φλέγον θέμα. Η αντίσταση και η απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών να εντάξουν τέτοιες πρακτικές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλεται κυρίως στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, στην έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου αλλά και στις χρονοβόρες διαδικασίες που απαιτούνται για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους.

Σκοπός της χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (21st century skills) μέσω του τεχνολογικού εγγραμματισμού. Στο πεδίο της λογοτεχνίας η αξιοποίηση του επεξεργαστή (π.χ. Microsoft Office Word) για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές, των πολυμέσων για την κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών μπορεί να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011) οι σκοποί της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ είναι οι εξής:

- Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.
- Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.
- Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις
- Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες.

Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2000) «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικροομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων». Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενθαρρύνει την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, προωθώντας την αυτενέργεια, προσφέρει πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης του νοήματος που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσα από τη συνεργασία και καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Ματσαγγούρας, 2000).

Η μέθοδος σχεδίου εργασίας (project) πρόκειται για μια δυναμική ομαδική διαδικασία μάθησης (Frey, 1986) στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Πηγάζει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μπορεί να αξιοποιηθεί συνδυάζοντας θεωρία με γνώση. Η διάρκεια του κυμαίνεται

ανάλογα με το θέμα που έχει επιλεχθεί αλλά η έκβασή του πρέπει να καταλήγει σε παραγωγή προϊόντος έτοιμου να διαχυθεί εντός του σχολείου ή της τοπικής κοινότητας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Γενική περιγραφή περιεχομένου

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις οδηγίες του νέου Π.Σ. και μελετά τη θεματική ενότητα «Σχολική Ζωή» (πρώτη θεματική ενότητα Α΄ Γυμνασίου). Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη να διεκπεραιωθεί σε 2-3 μήνες και διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Οι μαθητές μελετώντας αποσπάσματα κειμένων των σχολικών βιβλίων αλλά και το παρεχόμενο υλικό θα είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν ότι το σχολείο και η σχολική ζωή συνδέονται με την κοινωνία και την εποχή και άρα αλλάζουν σε κάθε ιστορική περίοδο,
- να γνωρίσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τη σχολική ζωή,
- να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές της σχολικής ζωής παλαιότερα και σήμερα, να κατανοήσουν τη διαφορετική θέση και, άρα, το διαφορετικό τρόπο με τον οποίον μιλούν για το σχολείο οι μεγάλοι και τα παιδιά
- να κατανοήσουν ότι το σχολείο είναι μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Αφετηρία της θεματικής ενότητας αποτελεί ο σύγχρονος κόσμος, ενώ η σχολική ζωή εξετάζεται σε διαφορετική χρονική, τοπική και κοινωνική κλίμακα. Προτιμάται η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας να ξεκινήσει στην αρχή του σχολικού έτους καθώς οι μνήμες της μετάβασης στο νέο σχολικό περιβάλλον θα είναι πρόσφατες.

Συμβατότητα με το νέο Π.Σ. : Προβλέπεται θεματική ενότητα στην Α΄ Γυμνασίου.

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία.

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 διδακτικές ώρες.

Α΄ φάση : Πριν από την ανάγνωση (4 ω)

Ζητούμε από τους μαθητές να προσδιορίσουν τον όρο «Σχολική Ζωή» και να εξηγήσουν μέσα από προσωπικές εμπειρίες: τι σημαίνει για αυτούς το σχολείο, ποια η άποψή τους για τους εκπαιδευτικούς και ποιοι οι προβληματισμοί τους. Ζητούμε να παρατηρήσουν πίνακες ζωγραφικής και να εντοπίσουν διαφορές μεταξύ παρόντος-παρελθόντος και διαχρονικά προβλήματα εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα).

Παρακολουθούν αποσπάσματα της ταινίας «Ανάμεσα σε τοίχους» (2008), βασισμένη στο μυθιστόρημα «Entre les murs» του François Bégaudeau, που αναπαριστά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε διδάσκοντας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο του Παρισιού. Οι μαθητές καλούνται να υποδείξουν τις αιτίες της παραβατικής συμπεριφοράς των ηρώων. Ως παραγόμενο προϊόν προτείνεται η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και στις δυο γλώσσες με τη χρήση του εφαρμογής Lucidchart, που θα εμπλουτίζονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου.

Β΄ φάση : Ανάγνωση- παρουσίαση (16 ω)

Η τάξη προχωρά στη μελέτη και εξέταση κειμένων και παρεχόμενου υλικού χωρισμένη σε 4 ετερογενείς ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα μελετά το παρεχόμενο υλικό και απαντά στις ερωτήσεις που δίνονται στα φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα). Οι δραστηριότητες είναι

προσανατολισμένες στην εξυπηρέτηση των ειδικών διδακτικών σκοπών που αναφέρονται στη γενική περιγραφή του σεναρίου.

Ομάδα Α: Μελετά το κείμενο του Γιώργου Ιωάννου, *Να ’σαι καλά, δάσκαλε!* (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου) και το ποίημα του Γιάννη Κουβαρά *Ανδρομάχης Επάνοδος*, με σκοπό να εντοπίσει θετικά παραδείγματα δασκάλων. Ως έξτρα υποστηρικτικό υλικό προτείνονται αποσπάσματα της ταινίας *Ο κύκλος των χαμένων ποιητών* (1989) και του αυτοβιογραφικού μυθιστορήματος του E.R. Braithwaite *Tosir, with love*. Η μορφή του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σχολική ζωή του μαθητή και η μεταξύ τους σχέση αποτυπώνει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της εποχής. Τα κείμενα παρουσιάζουν εμπνευσμένους δασκάλους που έγιναν αποδεκτοί με ενθουσιασμό από τους μαθητές τους.

Ομάδα Β: Μελετά το *Ο βίος μου* του Παναγή Σκουζέ, (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου) και απόσπασμα από το *Τώρα θα δεις...* του Δημήτρη Γκιώνη για να εντοπίσει αρνητικά παραδείγματα δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί παλαιότερα συχνά υιοθετούσαν υπερβολική αυστηρότητα και χρησιμοποιούσαν το ξύλο ως μέσο διαπαιδαγώγησης και απόκτησης γνώσεων. Ως έξτρα υποστηρικτικό υλικό προτείνεται το βίντεο *Η αγία ράβδος στην εκπαίδευση* (αποσπάσματα από την ταινία *Ο Ψύλλος* και *Το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο* στο <https://bit.ly/2Ujuzol>) και απόσπασμα στην αγγλική γλώσσα από τη σειρά ταινιών *Harry Potter* όπου σκιαγραφείται ο χαρακτήρας της Dolores Umbridge (στο <https://bit.ly/3b0FyZu>).

Ομάδα Γ: Μελετά το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου *Τα δεκατέσσερα παιδιά* και παρακολουθεί αποσπάσματα της ταινίας *Ανάμεσα σε τοίχους* (2008). Καλείται να εντοπίσει τις διαφορές ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν διαχρονικά οι μαθητές. Ως έξτρα υποστηρικτικό υλικό προτείνεται η παρακολούθηση της οπτικοποιημένης εκδοχής του ποιήματος στο <https://bit.ly/2Ubfbdu> και ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο της Chandra Prasad, *Onborrowedwings*.

Ομάδα Δ: Μελετά παρεχόμενη συλλογή κόμικς (βλ. Παράρτημα) εμπλουτίζοντάς την με νέα που θα εντοπίσουν στο διαδίκτυο (στην αγγλική γλώσσα) και το ποίημα του Ζακ Πρεβέρ, *Ο κακός μαθητής*. Τα κόμικς αντιμετωπίζουν με χιουμοριστική διάθεση διαχρονικά προβλήματα της εκπαίδευσης το οποία οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν και να καταγράψουν.

Οι μαθητές ολοκληρώνουν την επεξεργασία των κειμένων. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της στις άλλες, όπου οι μαθητές ακούν τις εργασίες και τις απόψεις των συμμαθητών τους. Ακολουθεί διάλογος και ανταλλαγή απόψεων. Η κάθε ομάδα ακούει και συμπληρώνει τα αποτελέσματα των άλλων ομάδων.

Γ΄ φάση: Μετά την ανάγνωση (4 ω)

Οι μαθητές μπορούν να παράγουν προσωπικό λόγο - ατομικά ή σε ομάδες - όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά το θέμα της ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Μπορούν να επιλέξουν μια παραγωγική δραστηριότητα από τις παρακάτω:

- Να γράψουν ένα σύντομο κείμενο (άρθρο, διήγημα, θεατρικό ή ποίημα) αξιοποιώντας όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου. ή
- Να δημιουργήσουν μια συνθετική εργασία (κόμικ, οπτικοποιημένη ιστορία, πολυτροπικό κείμενο)

Εξαιτίας της υποθετικής φύσης του διδακτικού σεναρίου είναι δύσκολο να περιγράψουμε ξεκάθαρα το τελικό παραγόμενο προϊόν το οποίο οφείλει να βασιστεί στα άμεσα ενδιαφέροντα, κλίσεις και ικανότητες των μαθητών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα όσα διδάχθηκαν και έκαναν μέσα στην τάξη, για τις ατομικές εργασίες αλλά και τη συμμετοχή τους στις ομαδικές τους εργασίες. Αξιολογούνται επίσης για τον γραπτό και προφορικό τους λόγο, τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα, τη διεκπεραίωση των ερευνητικών εργασιών και τη συμβολή τους στην προσπάθεια της ομάδας τους. Κρίνεται η ικανότητα πρόσληψης και αξιοποίησης των ιδεών της θεματικής ενότητας και η ποιότητα των κειμένων τους κατά τις τρεις φάσεις της διδασκαλίας. Λαμβάνεται υπόψη η δυνατότητα σύνδεσης του θεματικού περιεχομένου με το παρόν και η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα φύλλα εργασίας είναι προσπελάσιμα στο :<https://bit.ly/2RHR6Jy>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο, ως θεωρία και πράξη. *Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης*.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων*, 63-120.
- Holub Robert, C. (2004). Θεωρία της πρόσληψης, μια κριτική εισαγωγή. μτφρ. *Κωνσταντίνα Τσακοπούλου, Επιμέλεια-θεώρηση μετάφρασης: Άννα Τζούμα, Μεταίχμιο, Αθήνα*.
- Iser, W. (1979). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Jauss, H. R. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα. *Μίλτος Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία*.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Μετάφρ. Β. Παππή). Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, 279-330.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2004.
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.
- Γρόλλιος, Γ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2003). Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire. *Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Βάνιας.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας: Τάσεις και Εμπειρίες*, 8(12), 2000.

Οδηγός Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Αθήνα, 2011

Ανδρέας Λύκος, M.Sc. Μαθηματικός 3ου ΓΕΛ Κομοτηνής
Ιορδάνης Καράουστας, M.Sc. Μαθηματικός 3ου ΓΕΛ Κομοτηνής

Περίληψη

Στη διδακτική μας πρόταση γίνεται προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές της Β' Λυκείου σε επαφή με την έννοια των αυτοόμοιων σχημάτων (φράκταλ), συνδυάζοντας ενότητες των μαθηματικών που διδάσκονται στη σχολική τάξη, όπως είναι η γεωμετρική πρόοδος, η εξίσωση ευθείας και οι λογάριθμοι. Κεντρικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι θεωρητικές μαθηματικές γνώσεις που αποκτούν, έχουν ευρεία εφαρμογή σε πρακτικά προβλήματα. Χρησιμοποιώντας το μαθηματικό λογισμικό Geogebra και ειδικά σχεδιασμένα φύλλα εργασίας θα γνωρίσουν ένα από τα πλέον γνωστά φράκταλ, τη χιονονιφάδα του Κοχ, ενώ στη συνέχεια θα μετρήσουν την πολυπλοκότητα της ακτογραμμής της Θράκης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία των Μαθηματικών εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης και στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και στην επιτυχή κοινωνική του ένταξη. Η τάξη πρέπει να είναι ένας τόπος, όπου οι μαθητές δεν θα είναι παθητικοί δέκτες, αλλά θα εξερευνούν καταστάσεις, θα ανακαλύπτουν νέες γνώσεις και θα προσπαθούν να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν. Ένα από τα καθήκοντα της διδακτικής των μαθηματικών είναι να βρει και να προτείνει κατάλληλες τεχνικές παρακίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και να τις ενσωματώσει σε ανάλογες διδακτικές πρακτικές. (Τουμάσης, 2005)

Σύμφωνα με τις αρχές της Διαθεματικότητας η διδασκαλία επικεντρώνεται σε μία έννοια, η οποία και προσεγγίζεται με πολλαπλούς τρόπους μέσα από σχετικές έννοιες και δραστηριότητες, οι οποίες πιθανόν να ανήκουν σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης σκέψης. (Μπελεσιώτης & Τριανταφύλλου, 2008)

Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης παρέχεται σε ενοποιημένη μορφή και προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας. Προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε να οικοδομείται από τους μαθητές σταδιακά. Οι καθηγητές διδάσκουν τα μαθηματικά λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνδέουν τα μαθηματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα και με τις εμπειρίες που αποκτούν στην καθημερινή ζωή. Μία κοινωνία είναι μαθηματικώς ισχυρή, αν οι πολίτες της είναι σε θέση να εξερευνούν, να σχηματίζουν υποθέσεις – εικασίες, να τις ελέγχουν, να σκέφτονται λογικά και να συνθέτουν τις διάφορες μαθηματικές μεθόδους και τεχνικές για να λύσουν προβλήματα. (Τουμάσης, 2005)

Σε ερευνητικά προσανατολισμένες τάξεις η μαθηματική γνώση προσδιορίζεται από την ικανότητα εμπλοκής σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, εξήγησης και δικαιολόγησης ιδεών και την συζήτηση και αξιολόγηση των ιδεών άλλων. Η μαθηματική αλήθεια δεν είναι πια κτήμα του δασκάλου, αλλά είναι συνδυασμένη κατασκευή δασκάλου και μαθητών (Cobb et al., 1992; Βερύκιος 2011)

Οι Kremer και Schluter διακρίνουν τη διερευνητική μάθηση σε δομημένη διερεύνηση (Structural Inquiry) κατά την οποία ένας δάσκαλος θέτει το πρόβλημα ή το ερώτημα στους μαθητές καθώς και την κατάλληλη μέθοδο και τα υλικά για τη λύση του, σε καθοδηγούμενη διερεύνηση (Guided Inquiry) κατά την οποία ένας δάσκαλος θέτει το ερώτημα και δίνει μόνο τα απαραίτητα υλικά και σε ανοιχτή διερεύνηση (OpenInquiry) κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές βρίσκουν τα προβλήματα και τα ερωτήματα και αποφασίζουν για τις μεθόδους και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν. (Κοταρίνου, Κουλέτση&Συριόπουλος, 2015)

Η πλειοψηφία των ερευνών για τη διερευνητική μάθηση αφορά στην καθοδηγούμενη διερεύνηση και δείχνει ότι έχει τα μεγαλύτερα οφέλη ταυτόχρονα και ως προς το περιεχόμενο, αλλά και ως προς την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, συντελώντας στη βελτίωση της εκπαίδευσης στις θετικές επιστήμες. (Bruder&Prescott, 2013)

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πρακτική συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών κάνοντάς τους ενεργούς και σκεπτόμενους πολίτες στην ενήλικη ζωή τους. Τα λογισμικά μαθηματικής δράσης και επικοινωνίας λειτουργούν ως νοητικά αντικείμενα για τους μαθητές για την ερμηνεία πραγματικών καταστάσεων και φαινομένων. Οι μαθητές ασχολούνται με προβλήματα πραγματικά και τα μοντελοποιούν με στόχο την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης τους.

Με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών δημιουργείται μία δυναμική προώθηση στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών, επειδή το πεδίο παραγωγής, συλλογής, επεξεργασίας και διασαφήνισης της πληροφορίας διευρύνεται. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αλγοριθμική ικανότητα που απαιτείται για την αναπαράσταση των καταστάσεων ενός προβλήματος και αναπτύσσουν ικανότητες να βλέπουν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων της ίδιας μαθηματικής κατάστασης. (Skouras, 2006)

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί έχει βραβευτεί στον 2ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών Αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου με ετικέτα ποιότητας "Καλής Πρακτικής". (<http://photodentro.edu.gr/oep/r/8532/694?locale=el>)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Γενική περιγραφή

Στο πρώτο μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τον αλγόριθμο δημιουργίας της χιονονιφάδας του Κοχ, θα αντιληφθούν την έννοια της αυτοομοιότητας, ενώ παράλληλα θα αναρωτηθούν για την περίμετρο της χιονονιφάδας, διαπιστώνοντας ότι είναι πρακτικά άπειρη. Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές θα κληθούν να μετρήσουν το μήκος της ακτογραμμής της Θράκης. Αξιοποιώντας μία ειδικά σχεδιασμένη εφαρμογή στο Geogebra θα διαπιστώσουν ότι ανάλογα με τη μονάδα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουν θα βρίσκουν διαφορετικό αποτέλεσμα στο μήκος της ακτογραμμής. Έτσι, αν για παράδειγμα, κάποιος χρησιμοποιούσε την ακρίβεια ενός χιλιομέτρου, θα την έβρισκε μικρότερη από αυτή που πραγματικά είναι καθώς δεν θα μπορούσε να μετρήσει τις κοιλότητες που είναι μικρότερες από ένα χιλιόμετρο. Ομοίως, αν μετρήσει με την ακρίβεια ενός μέτρου, πάλι θα χάσει ορισμένες κοιλότητες. Το παράδοξο αυτό αποτέλεσμα, να βρίσκουμε διαφορετικό αποτέλεσμα στο μήκος της ακτογραμμής ανάλογα με τη μονάδα μέτρησης, θα αποτελέσει το βασικό εργαλείο για να μετρήσουμε την πολυπλοκότητα της. Με τον τρόπο αυτό θα νιώσουν οι μαθητές «μικροί ερευνητές» καθώς θα κληθούν αξιοποιώντας τα σχολικά μαθηματικά

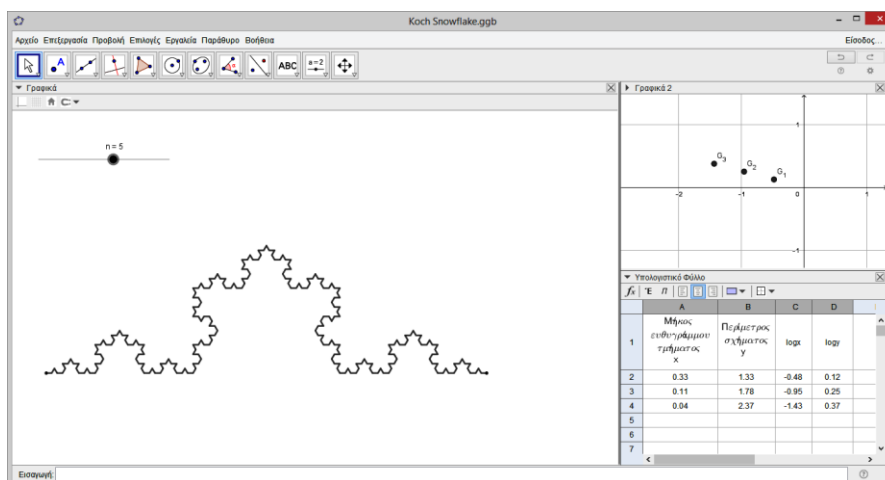
και ένα δυναμικό λογισμικό γεωμετρίας να μετρήσουν την πολυπλοκότητα της ακτογραμμής της Θράκης, καθώς επίσης και να τη συγκρίνουν με την αντίστοιχη πολυπλοκότητα άλλων ακτογραμμών.

Δραστηριότητα 1^η: Η έννοια του φράκταλ - Η χιονονιφάδα του Κοχ (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και τους μοιράζεται το Φύλλο Εργασίας "Φράκταλ - Χιονονιφάδα του Κοχ". Στο πρώτο στάδιο καλούνται να κάνουν κριτική ανάγνωση του ορισμού της έννοιας του Φράκταλ και στη συνέχεια να αναζητήσουν στο διαδίκτυο «φράκταλ αντικείμενα» και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν τους λόγους που κάποιο από αυτά μπορεί να χαρακτηριστεί ως φράκταλ.

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές ανοίγουν ένα αρχείο Geogebra (εικόνα 1) στο οποίο περιγράφεται ο τρόπος κατασκευής ενός γνωστού φράκταλ, της χιονονιφάδας του Κοχ. Ζητάμε από τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά και να βρουν μία ακολουθία, στην οποία ο n -στος όρος θα δίνει το πλήθος των πλευρών της χιονονιφάδας στο n -στο βήμα δημιουργίας της. Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία και για το μήκος της πλευράς της χιονονιφάδας στο n -στο βήμα.

Αξιοποιώντας τους τύπους που δίνουν τον n -στο όρο του πλήθους των πλευρών και του μήκους της πλευράς, η κάθε ομάδα μαθητών καλείται να υπολογίσει τον γενικό τύπο που δίνει την περίμετρο της χιονονιφάδας στο n -στο βήμα δημιουργίας της. Ακολουθεί μία συζήτηση για τον τρόπο που αυξάνεται η περίμετρος σε κάθε βήμα και ζητείται από τους μαθητές να εικάσουν για την συνολική περίμετρο της χιονονιφάδας μετά από άπειρα βήματα δημιουργίας έχοντας ως στόχο να διαπιστώσουν το άπειρο μήκος του μαθηματικού αυτού «αντικειμένου». Η συζήτηση ολοκληρώνεται με αντίστοιχα συμπεράσματα για το πεπερασμένο εμβαδό της χιονονιφάδας του Κοχ.



Εικόνα 5: Κατασκευή της χιονονιφάδας του Κοχ

Δραστηριότητα 2^η: Η έννοια της διάστασης στη γεωμετρία των φράκταλ (1 διδακτική ώρα)

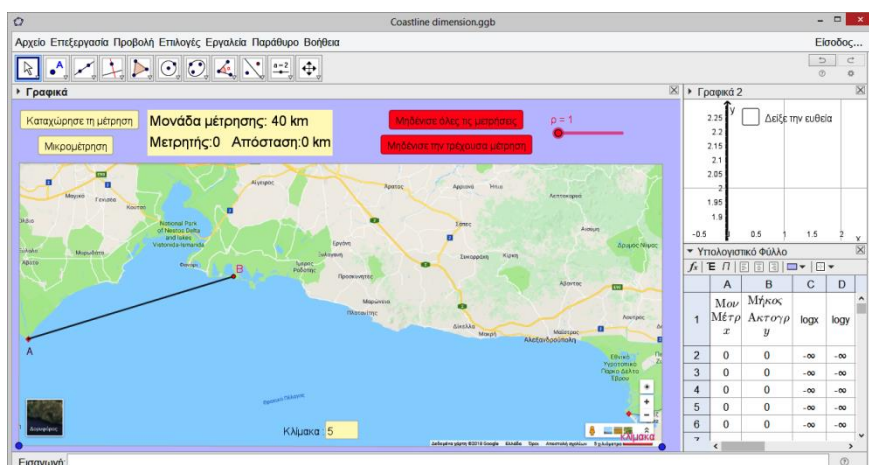
Στην αρχή της δραστηριότητας αυτής γίνεται ανασκόπηση των γνώσεων των μαθητών πάνω σε ευκλείδεια σχήματα. Στόχος είναι οι μαθητές να θυμηθούν το αδιάστατο σημείο, την μονοδιάστατη ευθεία, τα δισδιάστατα γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, τετράπλευρο, κύκλος κ.τ.λ.) και τα τρισδιάστατα γεωμετρικά στερεά (κύβος, πυραμίδα, σφαίρα κ.τ.λ.). Τονίζεται ότι στόχος είναι οι

μαθητές να κατανοήσουν τη διάσταση των ευκλείδειων σχημάτων μέσα από την οπτική της διάστασης φράκταλ. Για τον λόγο αυτό έχει σχεδιαστεί το Φύλλο Εργασίας "Η έννοια της διάστασης".

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ανά ομάδα το υπολογιστικό φύλλο του αρχείου Geogebra "Koch Snowflake" (εικόνα 1) και να παρατηρήσουν το γράφημα που προκύπτει από τα στοιχεία που καταγράψανε. Έπειτα, τους ζητείται να βρουν την εξίσωση της ευθείας για να καταλήξουν τελικά στη διάσταση της Χιονονιφάδας του Κοχ. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο διδάσκων οφείλει να τονίσει ότι ο τρόπος εύρεσης της διάστασης αυτής είναι ανάλογος με τον τρόπο εύρεσης της διάστασης των βασικών ευκλείδειων σχημάτων που αναφέρθηκε στο πρώτο στάδιο. Είναι σημαντικό στο τέλος της δραστηριότητας να γίνει μία συζήτηση μεταξύ των μαθητών για τη σημασία της εύρεσης μη ακέραιας διάστασης σε ένα μαθηματικό «αντικείμενο».

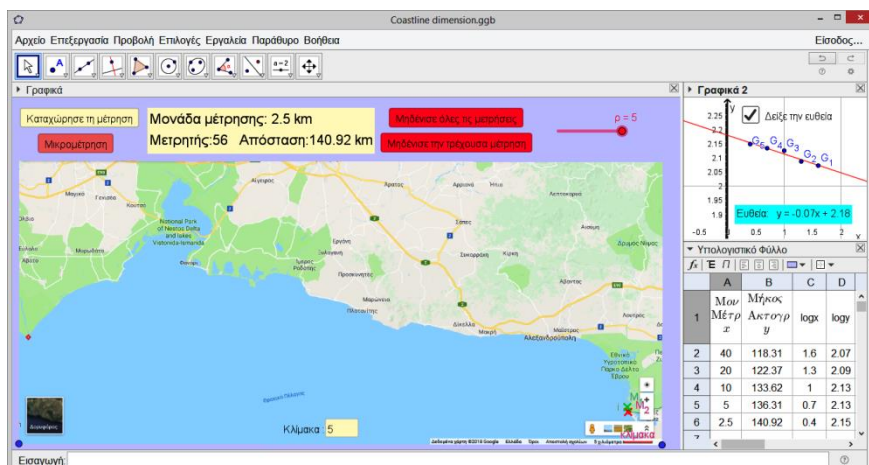
Δραστηριότητα 3^η: Εύρεση της διάστασης της ακτογραμμής της Θράκης (2 διδακτικές ώρες)

Στη δραστηριότητα αυτή, που είναι το κυρίως μέρος της διδακτικής πρότασης, οι μαθητές εργάζονται στο φύλλο εργασίας "Υπολογισμός ακτογραμμής", το οποίο και συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια των μετρήσεων που κάνουν (χρησιμοποιώντας διαδοχικά διαφορετική μονάδα μέτρησης) στην ακτογραμμή της Θράκης (αρχείο Geogebra: Coastlinedimension, εικόνα 2).



Εικόνα 6: Μέτρηση της ακτογραμμής της Θράκης

Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας τον μετρητή AB οι μαθητές καλούνται να μετρήσουν το μήκος της ακτογραμμής της Θράκης έχοντας αρχικά ως μονάδα μέτρησης τα 40 km και να καταγράψουν το αποτέλεσμα στο υπολογιστικό φύλλο που υπάρχει στο αρχείο. Επαναλαμβάνουν τη διαδικασία με μονάδα μέτρησης $AB = 20$ km και συνεχίζουν υποδιπλασιάζοντας συνεχώς μέχρι να είναι $AB = 2,5$ km. Αφού καταγραφούν όλες οι μετρήσεις στο υπολογιστικό φύλλο το λογισμικό υπολογίζει τη βέλτιστη ευθεία που "περιγράφει" τα 5 σημεία που προέκυψαν από τις μετρήσεις (εικόνα 3).

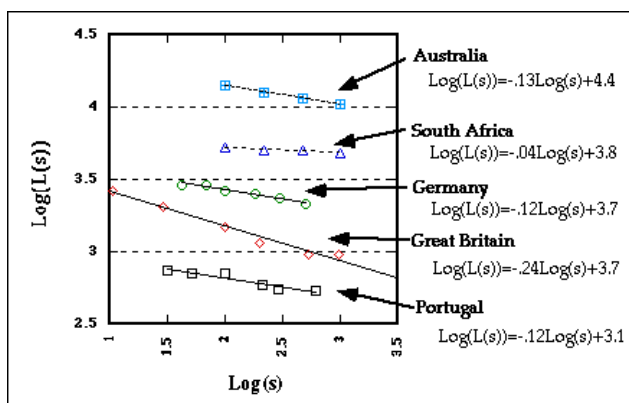


Εικόνα 7: Μέτρηση της ακτογραμμής της Θράκης (καταχώρηση μετρήσεων και εύρεση της προσαρμοσμένης ευθείας)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ευθεία που προκύπτει είναι της μορφής: $\log y = a \log x + b$, όπου x το μήκος του μετρητή AB (σε km) και y το μήκος της ακτογραμμής. Οι συντελεστές a , b υπολογίζονται από το Geogebra με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων, ωστόσο δεν θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο ο διδάσκων να εξηγήσει περαιτέρω τη μέθοδο αυτή.

Αξιοποιώντας τον συντελεστή διεύθυνσης της ευθείας αυτής βρίσκουμε τη διάσταση φράκταλ D της ακτογραμμής, η οποία υπολογίζεται από τη σχέση $D = 1 - a$ (Mandelbrot, 1967). Στη διδακτική μας πρόταση, οι μαθητές αναμένουμε να βρουν $a = -0,07$ και κατά συνέπεια να υπολογίσουν ως διάσταση φράκταλ της θρακικής ακτογραμμής $D = 1,07$ (προσεγγίζει την τιμή 1), η οποία επιβεβαιώνει την αρχική εκτίμηση ότι η ακτογραμμή της Θράκης δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα.

Στο τελικό στάδιο της δραστηριότητας, δόθηκε στους μαθητές ένα γράφημα (εικόνα 4), στο οποίο περιέχονται ευθείες που προέκυψαν κατά τη μέτρηση αντίστοιχων ακτογραμμών διαφόρων χωρών. Οι μαθητές καλούνται να βρουν τη διάσταση φράκταλ καθεμιάς από τις ακτογραμμές αυτές και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το είδος της πολυπλοκότητας. Τέλος, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα αυτά με την παρατήρηση ενός γεωγραφικού χάρτη.



Εικόνα 8: Προσαρμοσμένες ευθείες για τις ακτογραμμές διαφόρων χωρών

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Η παρούσα διδακτική πρόταση πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής του 3ου ΓΕΛ Κομοτηνής στο πλαίσιο της Δημιουργικής Εργασίας στην Άλγεβρα της Β' Λυκείου τον Μάιο του 2018. Για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε βιντεοπροβολέας, καθώς επίσης και υπολογιστές, ένας για κάθε ομάδα μαθητών και ένας για τον διδάσκοντα. Πριν την υλοποίηση της πρακτικής οι μαθητές είχαν διδαχθεί την έννοια και τις ιδιότητες των λογαρίθμων και κατά συνέπεια ήταν εφικτή η πλήρης ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στη διδακτική πρόταση φοιτούσαν όλοι στη Β' Λυκείου και συγκεκριμένα ήταν μαθητές των Β3 και Β5 τμημάτων του 3ου ΓΕΛ Κομοτηνής (19 αγόρια και 26 κορίτσια). Σε όλα τα τμήματα του σχολείου υπάρχει ένα ποσοστό περίπου 20% Μουσουλμάνων μαθητών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν γλωσσικές και γνωστικές αδυναμίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα θετικά στοιχεία της οποιασδήποτε πρακτικής δεν εντοπίζονται μόνο στους διδακτικούς στόχους οι οποίοι επετεύχθησαν, αλλά και σε ποιο βαθμό και σε πόσο μεγάλο πλήθος μαθητών. Αν και τα αποτελέσματα που πήραμε από την τελική αξιολόγηση-ανατροφοδότηση είναι αρκετά ενθαρρυντικά, σίγουρα απαιτείται η εφαρμογή της πρακτικής και σε άλλα τμήματα της Β Λυκείου. Επιπλέον θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να υπάρξουν και τμήματα που θα λειτουργήσουν ως ομάδες ελέγχου. Το πιο σημαντικό, ίσως, θετικό στοιχείο της πρακτικής αυτής είναι η συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης μιας πολύ μεγαλύτερης μερίδας μαθητών, σε σχέση με την μετωπική διδασκαλία. Επίσης, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι στην παρούσα πρακτική χρησιμοποιήθηκαν πολλές διαφορετικές έννοιες από διαφορετικά κεφάλαια των μαθηματικών για την λύση ενός προβλήματος, γεγονός το οποίο είναι ελκυστικό στα μάτια των μαθητών. Τα φράκταλ, οι διαστάσεις του χώρου είναι έννοιες θολές στη Β Λυκείου και όταν φωτιστούν από οποιαδήποτε γωνία, το ενδιαφέρον των παιδιών είναι σχεδόν δεδομένο.

Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι με την πρακτική αυτή οι μαθητές δεν κάνουν μαθηματικά για τα μαθηματικά, αλλά βλέπουν και την πρακτική εφαρμογή τους. Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το στοιχείο της σύγκρουσης με αντιλήψεις τις οποίες οι μαθητές θεωρούν δεδομένες. Όπως για παράδειγμα όταν -σε αντίθεση με τη διαίσθησή τους- παρατήρησαν ότι μία καμπύλη μπορεί να έχει άπειρο μήκος σε πεπερασμένο χώρο. Κατ' επέκταση διαπίστωσαν ότι το μήκος της ακτογραμμής μεταβάλλεται συναρτήσει της μονάδας μέτρησης την οποία χρησιμοποιούμε. Μέσα από την σύγκρουση με αυτά τα οποία θεωρούσαν δεδομένα, έρχεται το νέο, η ανακάλυψη, η γνώση, και αυτό είναι ένα από τα ζητούμενα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής.

Σε επίπεδο συμμετεχόντων καθηγητών υπήρξε μια άσογη συνεργασία μεταξύ δύο καθηγητών του σχολείου. Καλύπτοντας ο ένας τα κενά – ελλείψεις του άλλου και μέσα από αυτή την γόνιμη συνεργασία και πολλές συζητήσεις βρέθηκε μια κοινή γραμμή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία των δύο συμμετεχόντων καθηγητών επεκτάθηκε στη συνέχεια και στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, παρατηρήσαμε ότι η εκπαιδευτική πρακτική συζητήθηκε εκτενώς στη σχολική κοινότητα, τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στους συναδέλφους καθηγητές. Είναι γεγονός ότι μαθητές από άλλα τμήματα της Β' Λυκείου μας ζήτησαν να συμμετέχουν κι αυτοί σε μία ανάλογη δράση. Εξαιτίας του αυξημένου ενδιαφέροντος τα αποτελέσματα της πρακτικής παρουσιάστηκαν σε μία σχολική ώρα σε όλα τα τμήματα της Β' Λυκείου.

Μετά από ανατροφοδότηση στο τέλος αυτής της πρακτικής καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν. Υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον από τους περισσότερους μαθητές και αρκετοί από αυτούς ζήτησαν να συνεχίσουμε με τέτοιου είδους εφαρμογές, οι οποίες συνδέουν την ευρύτερη επιστημονική γνώση με τα σχολικά μαθηματικά, διευρύνοντας τους ορίζοντες τους. Ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε και την αδιαφορία κάποιων μαθητών που στην πλειοψηφία τους είχαν ελάχιστες γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο και οι οποίοι δήλωσαν ότι θεωρούν ότι το θέμα δεν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον.

Η καινοτομία της πρακτικής δεν έχει να κάνει μόνο με τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και με την επέκταση των γνώσεων σε νέες έννοιες όπως αυτή της αυτοομοιότητας, του απείρου, της χιονονιφάδας του Κοχ κ.ά.. Με αυτόν τον τρόπο οι διδακτικοί στόχοι είναι πλαισιωμένοι από έννοιες οι οποίες κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνουν την όρεξη τους για ανακάλυψη αλλά και εμβάθυνση. Μοιάζει με αφήγηση μιας ιστορίας, η οποία έχει ανατροπές, μυστήριο, εξερεύνηση, στοιχεία που οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruder, R&Prescott, A. (2013). Research evidence on the Benefits of IBL. *ZDM Mathematics Education* 45, 811-822.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of classroom mathematics tradition: An interactional analysis, *Proceedings of PME28, Bergen, Norway, Vol IV*, 393-400.
- Mandelbrot, B. (1967). How Long Is the Coast of Britain? Statistical Self-Similarity and Fractional Dimension. *Science* 156 (3775), 636–638.
- Skouras, A., (2006) Coordinating formal and informal aspects of mathematics in a computer based learning environment. *International Journal Of Mathematical Education In Science & Technology*, 37(8), 947-964.
- Βερύκιος, Π. (2011): Η Άλγεβρα και η Διδακτική της στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, συλλογικός τόμος της Επιστημονικής Ένωσης για τη Διδακτική των Μαθηματικών, Εκδόσεις Ζήτη
- Κοταρίνου, Π., Κουλέτση, Ε., Συριόπουλος Σ. (2015). Η Δύναμη των Μαθηματικών ως κινητήριος μοχλός της επιστημονικής έρευνας και της εξελικτικής πορείας του πολιτισμού μας, 32^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, 545-555, Καστοριά.
- Μπελεσιώτης, Β.Σ., Τριανταφύλλου, Α. (2008). Η Διαθεματικότητα και το Σύστημα Αξιολόγησης, 25^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, 401-408, Βόλος.
- Τουμάσης, Μ. (2005). Πώς να ενεργοποιήσουμε τα παιδιά στο μάθημα των Μαθηματικών. Χαλκίδα: Εκδόσεις Κωστόγιαννος.

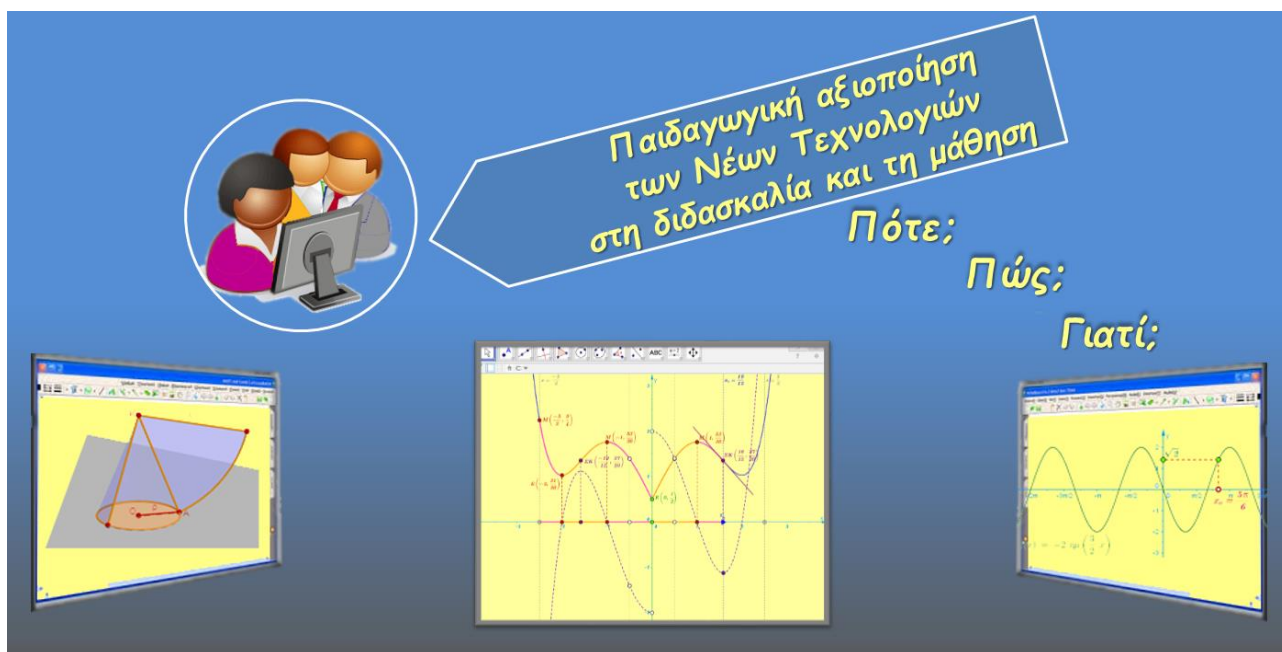
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΟΤΕ; ΠΩΣ; ΓΙΑΤΙ; (ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ)

Γεώργιος Μπολοτάκης, Μαθηματικός, Επιμορφωτής Β' Επιπέδου, συγγραφέας,
gbolotis@gmail.com

Περίληψη

Η έλλειψη σεβασμού στη διαφορετικότητα των ρυθμών και του στυλ μάθησης του κάθε μαθητή, είναι μία από τις αιτίες της σχολικής υστέρησης και αποτυχίας, η οποία συνήθως δεν χρεώνεται στο σχολείο, αλλά στους μαθητές, με τις γνωστές και ποικίλες ιδεολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Η χρήση προσομοιώσεων στον Η/Υ από ομάδα μαθητών, καθοδηγούμενης από φύλλο εργασίας, προσφέρει δυνατότητες «άμεσης δυναμικής διαχείρισης» των προς μάθηση εννοιών. Οι μαθητές διερευνούν – παρατηρούν – ανακαλύπτουν και διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους στο φύλλο εργασίας. Με την χρήση προσομοιώσεων εκπαιδευτικού λογισμικού (GeoGebra ή Sketchpad) στον Η/Υ η μετωπική – δασκαλοκεντρική διδασκαλία μετατρέπεται σε ανακαλυπτική – μαθητοκεντρική διαδικασία. Ο μαθητής είναι ο ενεργητικός ερευνητής – δομιστής γνώσεων, ο διδάσκων καθοδηγητής – διευκολυντής της ερευνητικής μάθησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ



Η χρήση και επεξεργασία μιας μαθηματικής εφαρμογής στον Η/Υ, σε περιβάλλον ενός λογισμικού μαθηματικών, προσφέρει δυνατότητες άμεσης δυναμικής διαχείρισης των μαθηματικών αντικειμένων, ώστε ο μαθητής να διερευνά, να ανακαλύπτει, να διατυπώνει και να επαληθεύει εικασίες στηριγμένες σε θεωρητικά άπειρα εμπειρικά δεδομένα.

Με την χρήση των ΤΠΕ δημιουργούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας – νέοι ρόλοι. Η παραδοσιακή μετωπική – δασκαλοκεντρική διδασκαλία μετατρέπεται σε διερευνητική - ανακαλυπτική –

μαθητοκεντρική διαδικασία. Ο μαθητής από παθητικός ακροατής – δέκτης γνώσεων γίνεται ενεργητικός ερευνητής – δομιστής γνώσεων. Ο διδάσκων είναι πλέον ο καθοδηγητής – διευκολυντής της ερευνητικής πλέον μάθησης, και όχι πομπός γνώσεων.

Εφαρμόζονται νέες μέθοδοι οργάνωσης της τάξης όπως η ομαδοσυνεργατική τάξη, στην οποία οι μαθητές κάθονται ανά ομάδες μπροστά σε κάθε Η/Υ, ερευνούν, αλληλεπιδρούν, ανακαλύπτουν, ανταλλάσσουν απόψεις και δομώντας την γνώση τους, διατυπώνουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του κοινού φύλλου εργασίας, που τους έχει διανεμηθεί και τους καθοδηγεί στην πορεία εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας.

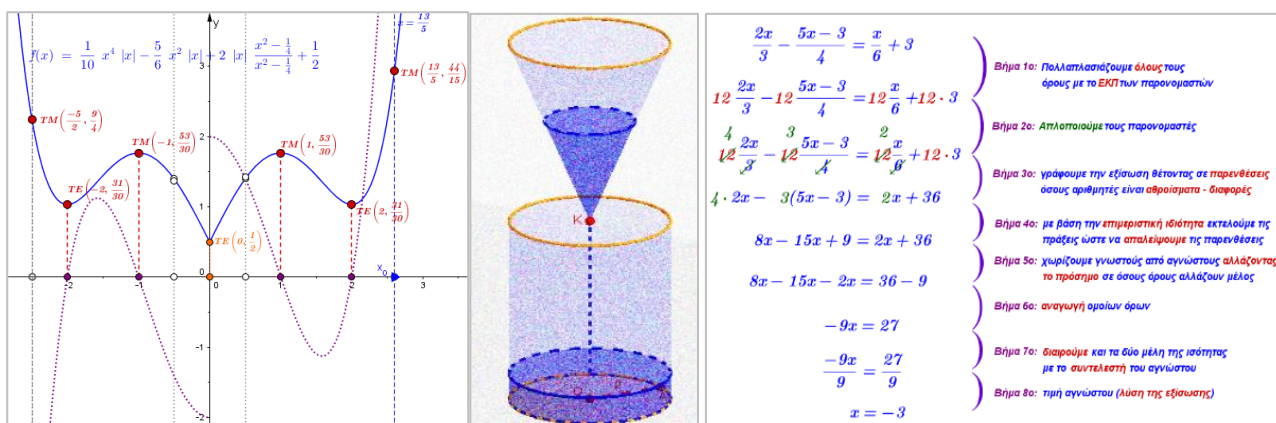
ΠΟΤΕ;



Διδασκαλία με ΤΠΕ σε ομαδοσυνεργατική τάξη

Η διδασκαλία με χρήση των ΤΠΕ πρέπει να εφαρμόζεται όταν:

- ✓ Το διδακτικό αντικείμενο επιδέχεται πολλαπλές αναπαραστάσεις, οι οποίες είναι δύσκολο και χρονοβόρο να υλοποιηθούν με τα συμβατικά αναπαραστασιακά μέσα (βιβλίο – τετράδιο – μολύβι).
- ✓ Ο διδάσκων είναι εξοικειωμένος στη διδακτική με χρήση ΤΠΕ, ώστε οι εφαρμογές λογισμικού και τα φύλλα εργασίας, που θα επιλέξει ή θα κατασκευάσει ο ίδιος, να δίδουν την μέγιστη προστιθέμενη αξία στις προς μάθηση έννοιες και να εξασφαλίζουν την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας.



Προσομοιώσεις στις οποίες η πρώτη και η δεύτερη προτείνεται διδάσκονται με ΤΠΕ, ενώ η τρίτη όχι

ΠΩΣ;

Οι μαθητές:

- ✓ Εργάζονται σε ομάδες των τριών ατόμων σε κάθε Η/Υ
- ✓ Η σύνθεση κάθε ομάδας πρέπει να είναι ανομοιογενής ως προς την επίδοση, τις διαπροσωπικές

σχέσεις των μαθητών, την κοινωνική προέλευση, κλπ.

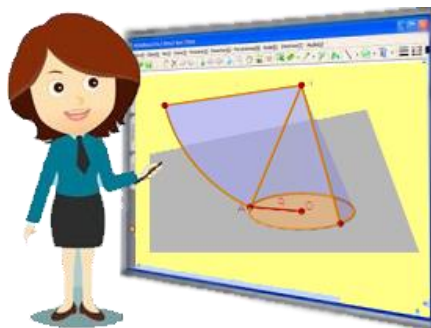
- ✓ Ο ένας μαθητής χειρίζεται την εφαρμογή, ο δεύτερος υπαγορεύει τις οδηγίες – ερωτήσεις του φύλλου εργασίας και ο τρίτος παρακολουθεί τη σωστή εφαρμογή τους. Φυσικά οι ρόλοι αυτοί μπορούν να εναλλάσσονται.

Μετά από συζήτηση γράφουν την απάντηση στο κοινό φύλλο εργασίας.



Ο διδάσκων:

- ✓ Ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών,
- ✓ Συνεργάζεται μαζί τους και τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους
- ✓ Τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση.
- ✓ Δεν απευθύνεται σε όλη την τάξη, εκτός και αν είναι εντελώς απαραίτητο και δεν προσκολλάται σε μία ομάδα ξεχνώντας τις άλλες



Το φύλλο εργασίας:

- ✓ Περιέχει σαφέστατα διατυπωμένες οδηγίες χρήσης της εφαρμογής
- ✓ Ακολουθεί η αντίστοιχη μαθηματική ερώτηση
- ✓ Ακολουθούν δύο ή τρεις το πολύ κενές γραμμές της «Απάντησης-Αιτιολόγησης» ή τμήμα του κανόνα που καλούνται να ανακαλύψουν και να συμπληρώσουν οι μαθητές

Ακολουθεί παρουσίαση προσομοίωσης και αντίστοιχου φύλλου εργασίας.

Διδακτική με Τ.Π.Ε - Ανακαλυπτική Μάθηση
Σελίδα 1 από 5

Φύλλο Εργασίας: Το Ορθογώνιο Σύστημα Αξόνων

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη - Τμήμα:

Ημερομηνία:

Εργασία 1 Ανοίξετε το αρχείο **1_ΟρθοκανονικόΣύστημα.ggb**. Βλέπετε στην εικόνα μία περιοχή με οικοδομικά τετράγωνα, κάποια κτίρια σε συγκεκριμένες διασταυρώσεις, καθώς και δύο κεντρικές λεωφόρους τη συμβολή των οποίων έχουμε καθορίσει ως κέντρο (Κ) της περιοχής.

i. Μετακινήστε το **σημείο του κατακόρυφου δρομέα** κατά μία θέση πάνω, ώστε να εμφανιστεί η λέξη **Δημαρχείο**, και παρακολουθείστε την κίνηση και την τελική θέση της μοτοσυκλέτας.

Χρησιμοποιώντας τις λέξεις “δεξιά”, “αριστερά”, “πάνω”, “κάτω” και με βάση τον αριθμό των οικοδομικών τετραγώνων από τα οποία πέρασε η μοτοσυκλέτα, εντοπίζουμε τη θέση του **Δημαρχείου** ως προς το κέντρο Κ, ως εξής:

Το Δημαρχείο βρίσκεται 3 οικ. τετράγωνα “δεξιά” και 1 “πάνω”

ii. Επαναλάβετε το βήμα i, για όλα τα κτίρια, μετακινώντας σημείο του κατακόρυφου δρομέα κατά μία θέση πάνω κάθε φορά, και συμπληρώστε τις παρακάτω προτάσεις:

Το Μουσείο βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Το Μνημείο Ηρώων βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Η Εκκλησία βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Το Μεσαιωνικό Κάστρο βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Το Εμπορικό Κέντρο βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Ο Αρχαιολ. Ναός βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Ο Πύργος βρίσκεται οικ. τετράγωνα και
 Το Σχολείο βρίσκεται οικ. τετράγωνα και



Εργασία 2 Μετακινήστε το **σημείο του κατακόρυφου δρομέα** (για κάθε κτίριο) και μετά από κάθε τερματισμό της μοτοσυκλέτας συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Κτίριο	Αριθμός οριζόντιου άξονα (κατεύθυνση)	Αριθμός κατακόρυφου άξονα (κατεύθυνση)	Ζεύγος (x,y)
Δημαρχείο	3 δεξιά	1 πάνω	(3,1)
Μουσείο			
Μνημείο Ηρώων			
Εκκλησία			
Μεσαιωνικό Κάστρο			
Εμπορικό Κέντρο			
Αρχαιολογικός Ναός			
Πύργος			
Σχολείο			

Πως μπορεί να εντοπισθεί κάθε κτίριο πάνω στο επίπεδο;
Απάντηση:.....

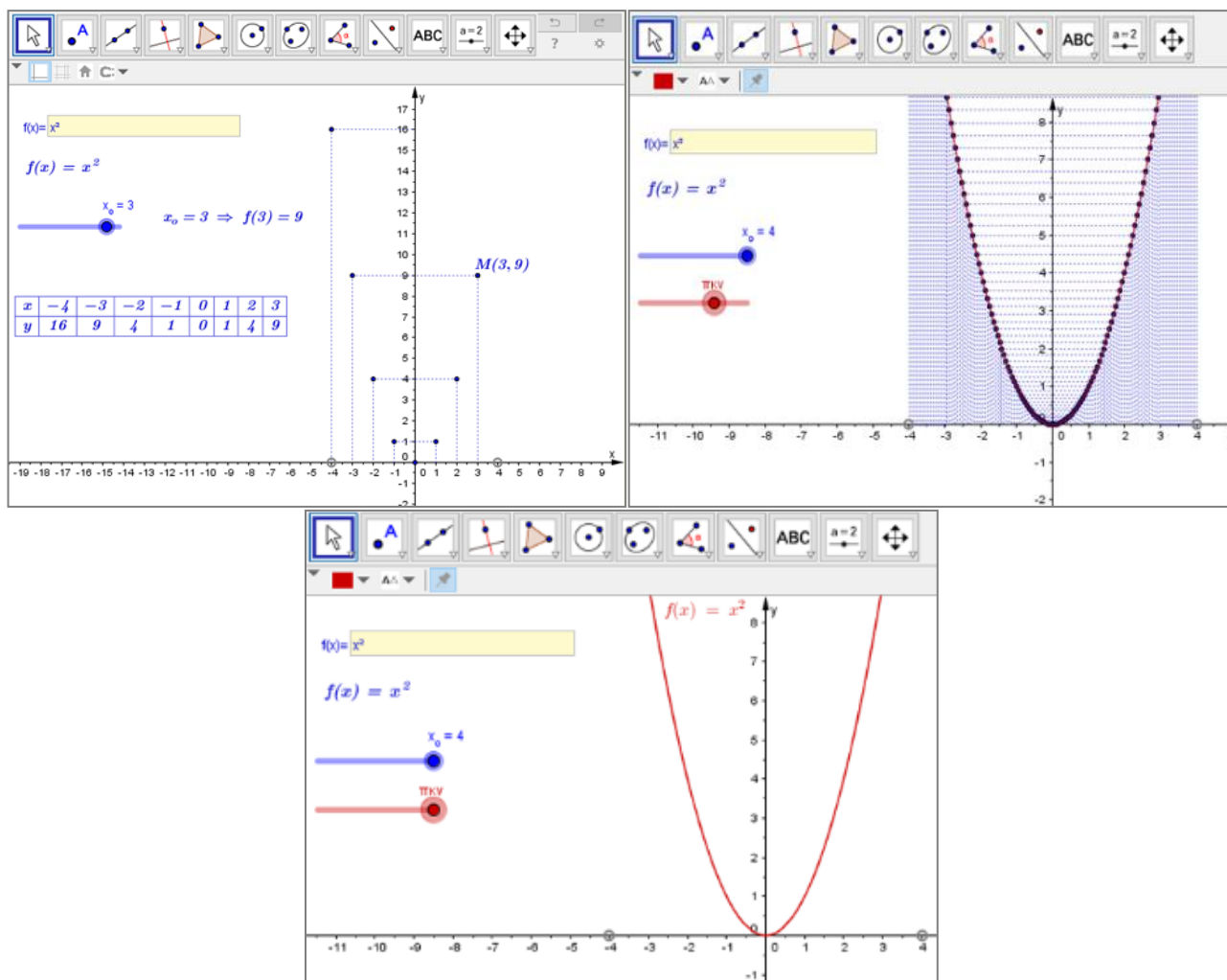
v. Σημειώστε τα πρόσημα που αντιστοιχούν στις λέξεις:
 δεξιά:, αριστερά:, πάνω: ..., κάτω: ...



Η εφαρμογή λογισμικού πρέπει:

- ✓ Να καλύπτει όλη την διδακτική ενότητα
- ✓ Να εμφανίζει διαδοχικά τα εργαλεία χρήσης (κουμπιά, δρομείς, σχήματα κλπ) ώστε ο μαθητής να ακολουθεί την σωστή διαδικασία διερεύνησης
- ✓ Να περιέχει τύπους, σχέσεις κλπ (αν είναι απαραίτητο), που βοηθούν το μαθητή να ανακαλύψει τις νέες έννοιες, αλλά δεν αλλοιώνουν τη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης
- ✓ Να περιέχει αυτόματες επαναφορές αντικειμένων στις αρχικές τους θέσεις όταν αλλάζουν τα δεδομένα

Ακολουθεί παρουσίαση προσομοίωσης.



ΓΙΑΤΙ;

Στη διδασκαλία με ΤΠΕ έχουμε:

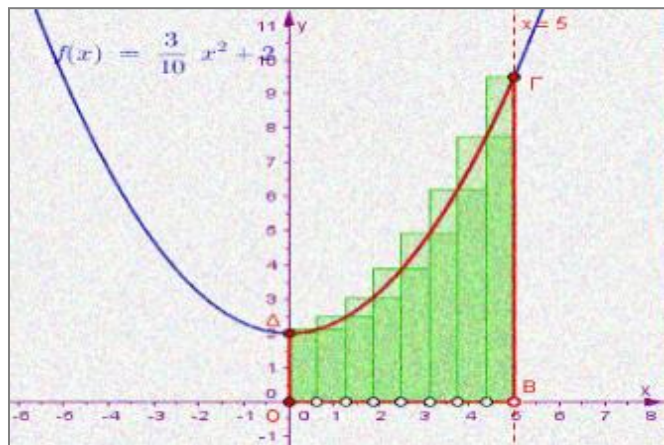
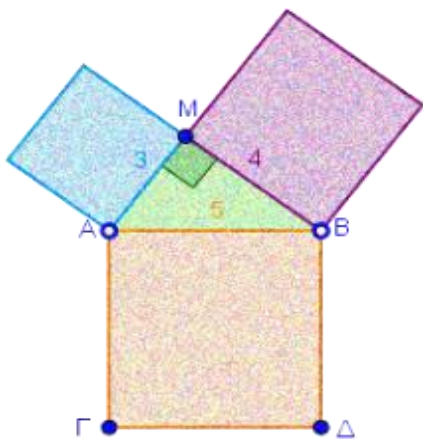
- ✓ Σύγχρονες επικοινωνιακές προσεγγίσεις εννοιών με δυναμικό τρόπο, απειρία μετασχηματισμών, πολλαπλές αναπαραστάσεις.
- ✓ Ομαδοσυνεργατική δουλειά για τη διαπραγμάτευση των απόψεων και τελικών συμπερασμάτων από τους μαθητές
- ✓ Φύλλα εργασίας με προσεκτικά σχεδιασμένες ερωτήσεις
- ✓ Καθηγητή στο ρόλο του εξυπηρετητή της μάθησης του μαθητή, μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης και όχι στο ρόλο του πομπού γνώσεων που συνήθως συμβαίνει στο περιβάλλον μιας παραδοσιακής τάξης.

Η διδασκαλία με ΤΠΕ:

- ✓ Αναδεικνύει συγκεκριμένες δράσεις οι οποίες δεν μπορούν να υλοποιηθούν με τα συμβατικά αναπαραστασιακά μέσα (βιβλίο – τετράδιο - μολύβι), ενώ συγχρόνως επεκτείνει τους γνωστικούς ορίζοντες του μαθητή
- ✓ Προσφέρει στο μαθητή ευκαιρίες για ανίχνευση, διερεύνηση, ανακάλυψη, αλληλεπίδραση, πειραματισμό

- ✓ Αναδεικνύει αλγεβρικές και γεωμετρικές έννοιες που έχουν υποτιμηθεί, διότι δύσκολα εφαρμόζονται στην συμβατική τάξη, όπως π.χ. οι έννοιες της στροφής και της μεταφοράς αντικειμένων

Ακολουθεί επίδειξη δύο προσομοιώσεων.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδασκαλία με ΤΠΕ γενικά:

- ✓ Δεν είναι πανάκεια
- ✓ Δεν καταργεί την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, αντίθετα συμπληρώνει τη διδακτική διαδικασία με τα πλεονεκτήματά της
- ✓ Πρέπει να εφαρμόζεται όταν προσφέρει τη μέγιστη προστιθέμενη αξία στην διδασκαλία, αναδεικνύοντας αλγεβρικές και γεωμετρικές έννοιες με αναπαραστάσεις, που δύσκολα εφαρμόζονται στην συμβατική τάξη
- ✓ Πρέπει να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα προετοιμασμένη, ιδιαίτερα η εφαρμογή λογισμικού, ώστε να μη δημιουργήσει προβλήματα την ώρα του μαθήματος, χαθεί η αξιοπιστία της από τους μαθητές και απογοητεύσει το διδάσκοντα.
- ✓ Βοηθά το μαθητή να κατανοήσει – αφομοιώσει – εφαρμόσει (δηλαδή να «μάθει») τις έννοιες, πολύ πιο καλά και πολύ πιο γρήγορα

Βιβλιογραφικές αναφορές

«Μαθηματικά Γ' Λυκείου (θετικής κατεύθυνσης)», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα.

«Μαθηματικά Β' Λυκείου», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κυνηγός Χρ. (2007) «Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη διδακτική των Μαθηματικών», Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα, Αθήνα.

Μπολοτάκης Γ. (2014) «GeoGebra εύκολα και απλά», Εκδόσεις SmartLearn, Αριδαία Πέλλας.

Χ. Ζαγούρας, Β. Δαγδιλέλης, Β. Κόμης, Δ. Κουτσογάννης, Χ. Κυνηγός, Δ. Ψύλλος, (2013) Επιμορφωτικό Υλικό ΚΣΕ, Γενικό μέρος.

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πρόδρομος Μπρούσας, Φιλολόγος, Msc, MA, Υποψήφιος Διδάκτορας,
prod1978@yahoo.gr

Περίληψη

Η αφήγηση διαχρονικά αξιοποιείται για την εμπέδωση γνώσεων και νοοτροπιών, που αντανακλούν και συνέχουν το συγκείμενο παραγωγής της. Προϊόντος του χρόνου εκσυγχρονίζει τα εκφραστικά μέσα της, γίνεται ψηφιακή και προσλαμβάνει διαδραστική δυναμική. Τα παιδαγωγικά οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης έχουν θεμελιωθεί ερευνητικά και βιβλιογραφικά. Η συχνότητα αξιοποίησής της την αναδεικνύουν σε μέθοδο αποτελεσματικής και ποιοτικής μάθησης. Η παρούσα εργασία διερευνά το θεωρητικό προβληματισμό γύρω από την Ψηφιακή Αφήγηση και επικεντρώνεται στην ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την καταλληλότητα της για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στους μαθητές της γυμνασιακής βαθμίδας.

Από την Αφήγηση στην Ψηφιακή Αφήγηση

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί βασική συνιστώσα του ανθρώπινου πολιτισμού ως διαδικασία μεταλαμπάδευσης της γνώσης από γενιά σε γενιά και, στις σύγχρονες κοινωνίες, ως μέσο πολιτισμικής «διαμεσολάβησης». Αξιοποιείται για την μεταβίβαση ποικιλίας υλικού και επιστρατεύεται σε διαδικασίες καλλιέργειας και εμπέδωσης ρόλων και συμπεριφορών (Μπράλλιας, 2014)

Μέσα σε μια εποχή τεχνοκρατικής έκρηξης, η αφήγηση, χωρίς να έχει απωλέσει τη δυναμική της, εκσυγχρονίζει τα εκφραστικά της μέσα, αξιοποιώντας δημιουργικά τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Το αποτέλεσμα είναι να λαμβάνει ψηφιακή μορφή και να θεμελιώνεται -ήδη από την δεκαετία του 1990- ένας νέος επιστημονικός κλάδος, που συγκεντρώνει το ερευνητικό και βιβλιογραφικό ενδιαφέρον, αυτός της Ψηφιακής Αφήγησης.

Ο Μπράττισης (2015) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως τον συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμεσικά εργαλεία. Αποτελεί «πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, [...], ώστε να δημιουργηθεί μια μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινητικό συστατικό» (Ξέστερνου, 2013). Αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο *Digital Story telling*, ο οποίος αξιολογείται ως πιο αναλυτικός, καθώς περιλαμβάνει την ιστορία (story), που ακολουθεί συγκεκριμένες δομές, και την αφήγηση (telling), που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση αφηγητή, κοινού και χωροχρόνου (Μπράττισης, 2014).

Η Ψηφιακή Αφήγηση, όταν παράγεται από εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζει ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας τη συναισθηματική αντίδραση των μαθητών. Ταυτόχρονα, όταν παράγεται από μαθητές, επιτρέπει την καλλιέργεια των ψηφιακών -και όχι μόνο- δεξιοτήτων τους (Μπράττισης, 2015). Ταυτόχρονα, οι μαθητές καθίστανται πιο ενεργοί και παραγωγικοί στο πλαίσιο ομαδοκεντρικών δραστηριοτήτων (Ρούσση & Μπράττισης, 2017). Παρουσιάζεται ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει την διευκόλυνση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της μάθησης, αποτελώντας μέσο αυτοέκφρασης και ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Μπράττισης, 2014· Μουταφίδου & Μπράττισης, 2016). Με την Ψηφιακή Αφήγηση αναπτύσσονται και διαμοιράζονται προσωπικές ιστορίες με ταυτόχρονη ενίσχυση της κατανόησης. Ακόμη, οι καλές

ψηφιακές ιστορίες εγγράφονται καλύτερα και διαρκέστερα στην μαθητική μνήμη και συμβάλλουν στη θεμελίωση ενός «πλούσιου χώρου κοινωνικής δόμησης του “εαυτού μας” ως δημιουργού και ως κοινωνικού δράντος» (Ξεστέρνου, 2013). Οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράσουν το κεφάλαιο που φέρουν και να αισθητοποιούν ό,τι έχει αξία για τους ίδιους (Chung, 2007). Επιπρόσθετα, καθίστανται παραγωγοί ψηφιακών πολυτροπικών αφηγήσεων, αποποιούμενοι τον παθητικό ρόλο των καταναλωτών έτοιμων «ψηφιακών τεχνουργημάτων» (Μπράλλιας, 2014). Παράλληλα, η Ψηφιακή Αφήγηση συμβάλλει στην κατανόηση αφηρημένων, περίπλοκων ή/και διαβαθμισμένων εννοιών με την ταυτόχρονη ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων γραμματισμού (Ξεστέρνου, 2013). Καλλιεργούνται στα υποκείμενα δεξιότητες έρευνας, συγγραφής, οργάνωσης, παρουσίασης, χειρισμού της τεχνολογίας, αξιολόγησης, διαπροσωπικές και επίλυσης προβλημάτων (Γενναίος, 2017) και διαμορφώνεται ένα χρήσιμο εργαλείο για «την συγκέντρωση, τη δημιουργία, την ανάλυση και το συνδυασμό γραπτού κειμένου και ψηφιακής εικόνας», κάνοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων πιο εύληπτο (Θεοχαρίδης, 2016 Μπούσας, 2019). Με την είσοδό της στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένα εποικοδομητικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, αυξάνεται το συναισθηματικό ενδιαφέρον, προσελκύεται η μαθητική προσοχή και ενισχύεται η μάθηση (Πασχαλιώρη, 2017).

Περιγραφή της Έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας συνίσταται στην ανίχνευση των στάσεων των φιλολόγων ως προς την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Οι επιμέρους στόχοι είναι α) να διαφανεί ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την Ψηφιακή Αφήγηση, β) να αναζητηθεί η συχνότητα αξιοποίησης της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, γ) να ανιχνευτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβατότητα της Ψηφιακής Αφήγησης και του μαθήματος της Λογοτεχνίας, δ) να διαφανεί πόσο οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τα παιδαγωγικά οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Την ομάδα στόχο της έρευνας αποτέλεσαν φιλόλογοι, οι οποίοι διδάσκουν ή διδάξαν κατά το παρελθόν το μάθημα της Λογοτεχνίας και δύνανται να καταθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Η ομάδα στόχος δεν περιορίστηκε ως προς το φύλο, την ηλικία και τα τυπικά προσόντα. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν είκοσι, πέντε για κάθε περιοχή προς διερεύνηση. Στα παραπάνω ερωτήματα δεν συμπεριλαμβάνονται όσα αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Απρίλιος-Μάιος 2019.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο πρώτο μέρος της έρευνας συλλέχθηκαν πληροφορίες για το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων. Το 72,7% του δείγματος είναι γυναίκες και το 27,3% άνδρες. Το 54,4% είναι ηλικίας 41-50 ετών, το 18,2% 51-60 ετών. Ίδιο ποσοστό παρουσιάζεται στην ηλικία 31-40 ετών ενώ άνω των 60 ετών είναι το 9,1%. Πάνω από το μισό των συμμετεχόντων (54,5%) είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, το 36,4% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 9,1% διαθέτει διδακτορικό τίτλο. Τέλος, το 45,5% διαθέτει πιστοποίηση στις ΤΠΕ Α΄ Επιπέδου, ίδιο ακριβώς ποσοστό στις ΤΠΕ Β΄ Επιπέδου και το 9,1% έχει επιμορφωθεί επιπλέον από κάποιον πιστοποιημένο φορέα επιμόρφωσης. Με τη δεύτερη ομάδα ερωτημάτων αναζητήθηκε ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία της Ψηφιακής Αφήγησης. Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων γνωρίζει τι είναι Ψηφιακή Αφήγηση (90,9%) ενώ το 9,1% αγνοεί. Το 54,5% παρακολούθησε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα παραγωγής ψηφιακών ιστοριών ενώ το 45,5% δε το έπραξε. Η γνώση κάποιου εργαλείου παραγωγής

ψηφιακών ιστοριών εμφανίζει ποσοστό 81,8% ενώ η άγνοια 18,2%. Λίγο παρακάτω από το μισό του δείγματος (45,5%) δηλώνει πως έχει παράξει κάποια ψηφιακή αφήγηση με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Το ποσοστό όσων δε το έχουν πράξει ποτέ ανέρχεται στο 54,5%. Το 54,4% απαντά πως σπάνια παράγει ψηφιακές ιστορίες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το 27,3% ποτέ και μόλις το 18,2% συχνά.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αναζητείται η συχνότητα αξιοποίησης της Ψηφιακής Αφήγησης από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Σπανια (36,4%) ή ποτέ (36,4%) αξιοποιούν οι φιλόλογοι ψηφιακές αφηγήσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το 18,2% απαντά αρκετές φορές ενώ το 9,1% λίγες φορές. Το 54,5% των ερωτώμενων απαντά πως η ενδεχόμενη ανεπάρκειά τους ως προς τις νέες τεχνολογίες δεν επηρεάζει τη συχνότητα αξιοποίησης της Ψηφιακής Αφήγησης και το 45,5% δηλώνει πως επηρεάζεται. Ο μικρός χρόνος που καταλαμβάνει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα καθιστά τους εκπαιδευτικούς απρόθυμους να εγκιβωτίσουν την Ψηφιακή Αφήγηση στη διδασκαλία του λογοτεχνικού αντικειμένου, μιάς και το 81,8% απαντά πως επηρεάζεται από τις λίγες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος έναντι του 18,2% που δεν επηρεάζεται. Ταυτόχρονα, ο όγκος της διδακτέας ύλης επηρεάζει αρνητικά την αξιοποίηση της Ψηφιακής αφήγησης, εφόσον οι ερωτώμενοι απαντούν σε ποσοστό 72,7% πως στρέφονται προς διδακτικές πρακτικές λιγότερο χρονοβόρες. Το 27,3% δηλώνει πως η διδακτέα ύλη δεν τους επηρεάζει. Το τελευταίο ερώτημα αφορά στη διασύνδεση της Ψηφιακής Αφήγησης με τη διαδραστική διδασκαλία. Οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 63,6% απαντούν πως δεν αξιοποιούν την Ψηφιακή Αφήγηση για να κάνουν πιο διαδραστική τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ενώ το υπόλοιπο 36,4% δηλώνει πως το πράττει.

Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας (100%) απαντά πως η Ψηφιακή Αφήγηση δύναται να αξιοποιηθεί για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση στο ερώτημα αν η Ψηφιακή αφήγηση εμπλέκει εντονότερα τους μαθητές με το λογοτεχνικό κείμενο. Επιπρόσθετα, όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν με την άποψη πως η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να φωτίσει καλύτερα κάποιες πλευρές του λογοτεχνικού κειμένου. Η απομάκρυνση των μαθητών από το λογοτεχνικό κείμενο εξαιτίας της χρήσης εργαλείων παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων δεν υφίσταται, καθώς οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 45,5% πως δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση και το 36,4% ότι συμβαίνει λίγο. Ποσοστό 18,2% απάντησε αρκετά. Τέλος, η συνδρομή της Ψηφιακής Αφήγησης στην πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων με γλωσσικές ιδιαιτερότητες επιβεβαιώνεται από το 54,5% του δείγματος. Πάρα πολύ απαντά το 9,1%, αρκετά το 18,2% και λίγο το 18,2%.

Με τα ερωτήματα της πέμπτης ομάδας ανιχνεύονται οι στάσεις των ερωτώμενων ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου. Το 45,5% σημειώνει πως με την Ψηφιακή αφήγηση ενισχύεται πολύ η δημιουργική φαντασία των μαθητών και 18,2% πως ενισχύεται πάρα πολύ. Οι επιλογές αρκετά και λίγο συγκεντρώνουν αντίστοιχα 27,3% και 9,1%. Σε ποσοστό 45,5% απαντήθηκε πως η Ψηφιακή Αφήγηση καλλιεργεί πολύ τις μαθητικές ψηφιακές δεξιότητες, ενώ οι επιλογές πάρα πολύ και αρκετά παρουσιάζουν το ίδιο ποσοστό (27,3%). Τη συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνει μεγάλο μέρος του δείγματος. Συγκεκριμένα, το 63,6% των ερωτώμενων απάντησαν πολύ, 18,2% πάρα πολύ και 18,2% αρκετά. Επιπρόσθετα, το 54,5% απαντά πως η Ψηφιακή Αφήγηση αναπτύσσει αρκετά στους μαθητές τις δεξιότητες έρευνας, συγγραφής και οργάνωσης. Το 9,1% απαντά πάρα πολύ και το 36,4% πολύ. Με την τελευταία ερώτηση αναζητήθηκε αν η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί

να αποτελέσει μέσο προσωπικής μαθητικής έκφρασης. Ίδιο ποσοστό (45,5%) εμφανίζουν οι απαντήσεις αρκετά και πολύ, ενώ το 9,1% δίνει την απάντηση πάρα πολύ.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την έρευνα προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει σαφή γνώση της Ψηφιακής Αφήγησης. Ωστόσο, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων της έρευνας δε παρακολούθησε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών, δικαιολογείται η διστακτικότητα του. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τα ψηφιακά εργαλεία, που τους επιτρέπουν να παράγουν ψηφιακές ιστορίες ή συμβάλλουν στη θετικότερη αποδοχή της Ψηφιακής Αφήγησης ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

Αν και η πλειονότητα του δείγματος απαντάει πως γνωρίζει εργαλεία παραγωγής ψηφιακών ιστοριών, παραπάνω από το μισό δεν το πράττει. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ιδιαίτερη φύση του λογοτεχνικού αντικειμένου, που παραδοσιακά βασίζεται μόνο στην ανάγνωση και την λεκτική αποκωδικοποίησή του, χωρίς να εμπλέκει άλλους κώδικες εξαιτίας του φόβου μετατόπισης του δέκτη από την πρωτοκαθεδρία του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλες περιοχές. Επιπρόσθετα, μπορεί κανείς να εικάσει πως η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, ειδικά για κάποιον μη εξοικειωμένο με τις νέες τεχνολογίες, απαιτεί αρκετό χρόνο, ο οποίος, αν η ψηφιακή ιστορία παραχθεί στη σχολική αίθουσα, λειτουργεί επιβαρυντικά για τη διδακτέα ύλη ενώ, αν παραχθεί στον ιδιωτικό χώρο του εκπαιδευτικού, λειτουργεί επιβαρυντικά για τον διαθέσιμο εξωσχολικό χρόνο.

Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων απάντησε πως δεν αξιοποιεί την Ψηφιακή Αφήγηση για να κάνει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας πιο δραστική. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί διπλά: ή αξιοποιούνται άλλοι τρόποι που ενισχύουν το βαθμό διάδρασης ή οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η Λογοτεχνία, αποτελώντας συνώνυμο της υψηλής τέχνης του Λόγου, δε συνάδει με τη διάδραση, καθώς επαπειλείται ο πρωταρχικός ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου και του λογοτέχνη. Επιπλέον, σε μεγάλο βαθμό η διστακτικότητα αξιοποίησης της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ομολογείται πως οφείλεται στον μικρό διδακτικό χρόνο που η Λογοτεχνία καταλαμβάνει στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και στον όγκο της διδακτέας λογοτεχνικής ύλης. Μια γενναία αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας και ένας βαθμός «ελαστικότητας» ως προς τον όγκο της διδακτέας λογοτεχνικής ύλης πιθανότατα να ενισχύσουν τη βούληση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στη λογοτεχνική διδασκαλία.

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται από τις πολύ θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβατότητα της Ψηφιακής Αφήγησης και του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Όλοι οι ερωτώμενοι παραδέχονται πως η Ψηφιακή Αφήγηση εξασφαλίζει την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και επιτυγχάνει να εμπλέξει εντονότερα τους μαθητές με το λογοτεχνικό κείμενο. Ακόμη, αποτελεί κοινή παραδοχή πως με την Ψηφιακή Αφήγηση φωτίζονται κάποιες πλευρές του λογοτεχνικού κειμένου, τις οποίες παραγκωνίζει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Αυτό και μόνο μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς το έναυσμα για την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης στα πλαίσια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, εφόσον επιτυγχάνεται η πληρέστερη δεξίωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.

Η υποψία πως η Ψηφιακή Αφήγηση αποσπά τη μαθητική προσοχή από το λογοτεχνικό κείμενο δε γίνεται παραδεκτή. Απεναντίας, μπορεί να επιτευχθεί η προσέλκυση της μαθητικής προσοχής, καθώς αξιοποιούνται διδακτικοί τρόποι που βρίσκονται πολύ κοντά με τις μαθητικές εμπειρίες. Τέλος,

διαπιστώνεται ότι με την Ψηφιακή Αφήγηση μπορούν να αντιμετωπιστούν γλωσσικές δυσκολίες, που εμφανίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Η αξιοποίηση της εικόνας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προσπεράσουν τις εκφραστικές δυσκολίες και να κατανοήσουν τα βασικά νοήματα του, χωρίς να αποθαρρυνθούν από τη γλωσσική αδυναμία τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60 (2). Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ766974>
- Γενναίος, Δ. (2017). *Εισαγωγή σε γλώσσα προγραμματισμού μέσω ψηφιακών διαδραστικών ιστοριών* (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. σελ. 8. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10258>
- Θεοχαρίδης, Θ. (2016). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού των μαθητών με συνδυασμό των τεχνολογικών εργαλείων ComicStripCreator και Scratch* (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. σελ. 21. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/282668/files/GRI-2016-16371.pdf>
- Μουταφίδου Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2016). OutofEdenLearn και Ψηφιακή Αφήγηση: Κατανοώντας της έννοια της κουλτούρας στο νηπιαγωγείο. Στο Γ. Σαλονικίδης (επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη: 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, 8-10 Απριλίου 2016, Θεσσαλονίκη: Πρακτικά* (σ. 81-82). Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από <http://4syn-thess2016.ekped.gr/praktika/v2/>
- Μπράλλιας, Α. Β. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών στην Εκπαίδευση: «Καλοτάξιδες Ιστορίες» και Αφηγηματικά μωσαϊκά. Στο Α. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 9ο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή, 3-5 Οκτωβρίου 2014, Ρέθυμνο: Πρακτικά* (σελ. 90-91). Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από https://www.researchgate.net/profile/Michail_Kalogiannakis/publication/305000468_Proceedings_of_the_9th_Pan-Hellenic_Conference_ICT_in_Education_University_of_Crete_Rethymno_03102014_-_05102014_in_Greek/links/577ea86f08ae69ab8820e725/Proceedings-of-the-9th-Pan-Hellenic-Conference-ICT-in-Education-University-of-Crete-Rethymno-03-10-2014-05-10-2014-in-Greek.pdf
- Μπράτιτσης, Θ. (2014). Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης. *ΜΑΝΔΡΑΓΟΡΑΣ*, 50, 117.
- Μπράτιτσης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου αιώνα. *Δελτίου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από http://impschool.gr/deltio-site/?page_id=182
- Μπρούσας, Π. (2019). *Η Ψηφιακή Αφήγηση ως Εργαλείο Προσέγγισης και Κατανόησης του Λογοτεχνικού Λόγου στο Γυμνάσιο* (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41475>
- Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην Εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 41. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από <https://www.plogos.gr/arxeio.htm>
- Πασχαλιώρη, Σ. (2017). *Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και εκμάθηση του προγραμματισμού* (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,

Θεσσαλονίκη. σελ. 8. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21031>

Ρούσση, Μ. & Μπράτιτσης Θ (2017). Διδασκαλία κανόνα γραμματικής μέσω ψηφιακής αφήγησης: Τα ρήματα σε -ίζω. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης & Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 5ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, 21-23 Απριλίου 2017, Αθήνα: Πρακτικά* (σελ. 431). Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2019, από http://www.etpe.gr/custom/pdf/proceedings/etpe_aspete2017_proceedings.pdf

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ
ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ,**

ΣΤΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΓΧΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Χριστίνα Παπανικολάου

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία βασίστηκε στις κοινές θεωρητικές παραδοχές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων της παραγωγής του γραπτού λόγου. Επίσης στηρίχτηκε και σε ευρήματα ερευνών, που προωθούν τον υποστηρικτικό ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Επεξηγηματικά αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διερεύνηση της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην παραγωγή του γραπτού λόγου αναφορικά με την ποιότητα του γραπτού λόγου (περιγραφικά κείμενα), με την κατανόηση της παραγωγής γραπτού λόγου (περιγραφικά κείμενα), με τη μεταγνώση και τις μεταγνωσιακές στρατηγικές παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και με τα επίπεδα άγχους των μαθητών- συγγραφέων σε πλαίσιο γνωσιακής μαθητείας. Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 2 μήνες και το δείγμα της έρευνας απαρτίστηκε από μαθητές της Δ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου νησιωτικής περιοχής. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μικτή, συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων με στοιχεία έρευνας δράσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ΤΠΕ στην παραγωγή γραπτού λόγου είχε σημαντική επίδραση στη βελτίωση της ποιότητας και της κατανόησης του γραπτού λόγου, στη ανάπτυξη της μεταγνώσης και των μεταγνωσιακών στρατηγικών, και στη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών- συγγραφέων σε πλαίσιο γνωσιακής μαθητείας.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η επαρκής χρήση του γραπτού λόγου κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την παραγωγή και απόκτηση γνώσεων, και συνακόλουθα προσδιορίζονται τα όρια της παρέμβασης του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2004). Ωστόσο η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς διακρίνεται σε φάσεις, οι οποίες είναι ξεχωριστές αλλά βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και ο μαθητής- συγγραφέας οφείλει να τις μάθει και να τις συνδυάσει αρμονικά. Επίσης είναι απαιτητική διαδικασία επειδή απαιτεί την αλληλεπίδραση των οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου προσφέρουν πληθώρα διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο στόχο τη συγγραφική αυτονομία των μαθητών. Ειδικότερα σύμφωνα με τη γνωσιακή προσέγγιση η έρευνα επικεντρώνεται και αναδεικνύει τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Ράλλη, 2011). Η κοινωνιο- γνωσιακή προσέγγιση προσδιορίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία διαμορφώνεται τόσο από γνωσιακούς παράγοντες, όπως μεταγνώση, εργαζόμενη μνήμη, όσο και από συναισθηματικούς και κοινωνικο- πολιτισμικούς παράγοντες (Σπαντιδάκης, 2010). Αντίθετα

η κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση περιγράφει την παραγωγή του γραπτού λόγου ως μια κοινωνική πρακτική την οποία διαμορφώνει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Οι παραπάνω προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται, προβάλλουν κοινές παιδαγωγικές αρχές για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης κ.α., 2014).

Παράλληλα η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει υποστηρικτικά περιβάλλοντα τα οποία προάγουν τη δυναμική και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ράλλη, 2011). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γραπτού λόγου συνάδει με το πλαίσιο αρχών των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων του γραπτού λόγου. Οι ΤΠΕ συνιστούν «έξυπνους συνεργάτες» καθώς υποστηρίζουν τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια παραγωγής της γραφής διαθέτοντας μια ποικιλία χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης (Ράλλη & Σπαντιδάκης, 2009).

Η παρούσα εργασία λοιπόν στηρίχτηκε στο συνδυαστικό μοντέλο των κοινωνικογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωρητικών προσεγγίσεων της παραγωγής του γραπτού λόγου αξιοποιώντας παράλληλα τις ΤΠΕ ως εργαλεία διαμεσολάβησης για τη διδασκαλία και τη μάθηση παραγωγής γραπτού λόγου. Ο ερευνητικός στόχος είναι να διερευνήσει το αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού «Μαργαρίτα V» και των εργαλείων web 2.0, «Story jumper» και ιστολόγιο, στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, στη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών- συγγραφέων και στη βελτίωση κατανόησης του γραπτού λόγου σε περιβάλλον γνωσιακής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο του νομού Κυκλάδων και συμμετείχε 1 τμήμα της Δ΄ τάξης με 24 μαθητές, το οποίο είναι η πειραματική ομάδα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος με στοιχεία έρευνας δράσης ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση σύμφωνα με τους στόχους και τα ερωτήματα. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία, πριν την παρέμβαση (pre-test) και μετά την παρέμβαση (post-test). Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση:

- 1) της ποιότητας του γραπτού λόγου αναλύονται τα κείμενα (περιγραφές) που παρήγαγαν οι μαθητές με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια,
- 2) των επιπέδων άγχους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο άγχους State-TraitInventory για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children; STAIC) του Spielberger, το οποίο έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από την Ψυχουντάκη (1995) και αποτελείται από δύο κλίμακες: την κλίμακα Άγχους Κατάστασης (A-State) και την κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης (A-Trait) (Σταλίκας, κ.ά., 2012),
- 3) της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών στρατηγικών αξιοποιήθηκαν: (α) μία κλείδα παρατήρησης, (β) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, (γ) τα γραπτά κείμενα των μαθητών (δ) τα «προϊόντα», που παρήγαγαν οι μαθητές και (ε) η ημι-δομημένη συνέντευξη που έκανε η ερευνήτρια στους μαθητές,

4) της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν (α) οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που αφορούν σε περιγραφικό κείμενο και (β) ένα περιγραφικό κείμενο με κενά.

Η διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση είχε ως στόχο την παραγωγή περιγραφικών κειμένων αξιοποιώντας το λογισμικό «Μαργαρίτα V» στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης. Ακολουθώντας τη μέθοδο της γνωσιακής μαθητείας λοιπόν στην πρώτη φάση της αρχικής σύσκεψης έγινε μια συζήτηση με τους μαθητές αναφορικά με τις διεργασίες παραγωγής γραπτού λόγου και τα προβλήματα τα οποία απορρέουν από τη συγγραφή κειμένων οδηγώντας τους μαθητές σε γνωσιακά αδιέξοδα. Έτσι γίνεται κατανοητό από τους μαθητές η ανάγκη μιας νέας στρατηγικής για παραγωγή ποιοτικότερων περιγραφικών κειμένων. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό «Μαργαρίτα V» παρουσίαζε τη νέα προτεινόμενη στρατηγική καθώς εξέφραζε ρητά τη σκέψη της «σκεπτόμενη φωναχτά». Ύστερα ακολούθησε η φάση της ομαδικής εξάσκησης, όπου οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα στρατηγική σε ομάδες των τριών ατόμων. Επεξηγηματικά διευκόλυνε, παρότρυνε, εμπύχωνε τους μαθητές, όποτε ήταν αναγκαίο, για να παραδώσει τον περισσότερο, όσο ήταν εφικτό, έλεγχο της μαθησιακής κατάστασης στους μαθητές με στόχο τη συγγραφική τους αυτονομία. Οι μαθητές ολοκλήρωναν τα κείμενά τους με τη βελτίωση, τη διόρθωση και την τελική έκδοση των κειμένων στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Στη συνέχεια αξιοποιούσαν το Storyjumper, όπου μετέφεραν τα περιγραφικά κείμενα εμπλουτίζοντας τα με εικόνες και διαμορφώνοντας σε ψηφιακά βιβλία. Κατόπιν γινόταν η ανάρτηση των ψηφιακών βιβλίων τους στο ιστολόγιο της εκπαιδευτικού. Μετά την κοινοποίηση των ψηφιακών βιβλίων στο ιστολόγιο ακολούθησε η ανατροφοδότηση μέσα από τα σχόλια που έκαναν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Στη φάση της τελικής αξιολόγησης οι μαθητές είδαν τα σχόλια των εκπαιδευτικών, καθώς βέβαια και οι ίδιοι οι μαθητές σχολίασαν προφορικά τα ψηφιακά βιβλία των άλλων ομάδων.

Εργαλεία διδακτικής παρέμβασης

Το λογισμικό «Μαργαρίτα V» αξιοποιήθηκε ως γνωσιακό εργαλείο για τη διδασκαλία αλλά και για τη μάθηση της παραγωγής περιγραφικών κειμένων. Στηρίζεται σε μελέτες γνωστικών ψυχολόγων, οι οποίοι ασχολούνται με την περιγραφή των νοητικών διεργασιών και των μοντέλων σύμφωνα με τα οποία παράγεται και κατανοείται ο γραπτός λόγος (Σπαντιδάκης, 2007). Ένα ακόμη εργαλείο αποτέλεσε το ιστολόγιο, το οποίο λειτουργεί ως γνωστικό περιβάλλον με ασύγχρονο τρόπο ευνοώντας τον αναστοχασμό για το περιεχόμενο και συμβάλλοντας στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα από την αλληλεπίδραση του δημιουργού και των χρηστών-επισκεπτών του (Κόμης & Ντίνας, 2011, σελ. 46). Με βάση τα παραπάνω αξιοποιήθηκε το ιστολόγιο της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Το Storyjumper αποτελεί επίσης ένα web2.0 εργαλείο, το οποίο αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση και αποσκοπεί στη δημιουργία εικονογραφημένων ψηφιακών βιβλίων. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν ένα κείμενο με εικόνες και ήχους εύκολα και γρήγορα. Ακόμη έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν το ψηφιακό βιβλίο, αλλά και να εκτυπωθεί. Με το Storyjumper οι μαθητές διαθέτουν έναν ασφαλή και γρήγορο τρόπο να γράφουν τα δικά τους βιβλία χρησιμοποιώντας έτοιμα πρότυπα ή ξεκινώντας από το μηδέν (Σπανουδάκη, Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας οι μαθητές στη φάση της έκδοσης του περιγραφικού κειμένου τους

αξιοποίησαν το Storyjumper με σκοπό να αναρτήσουν τα ψηφιακά βιβλία τους στο ιστολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε ότι η διδακτική παρέμβαση με την υποστήριξη των ΤΠΕ, με το λογισμικό «Μαργαρίτα V» και τα εργαλεία web 2.0, «Storyjumper» και ιστολόγιο, σε πλαίσιο γνωσιακής μαθητείας:

- Βοηθά θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων αναφορικά με το κειμενικό είδος της περιγραφής.
- Επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και των μεταγνωσιακών στρατηγικών που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου.
- Συντείνει στη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών-συγγραφέων, καθώς τους βοηθά να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το γνωσιακό και το συναισθηματικό φορτίο της παραγωγής του γραπτού λόγου.
- Ενισχύει την ικανότητα κατανόησης των μαθητών όσον αφορά τα περιγραφικά κείμενα.
- Αναδεικνύει τις ΤΠΕ ως γνωστικό εργαλείο δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ. (2011). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2019, από http://old.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004α). Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου, τ. β'. Αθήνα: Αυτοεκδοτική.
- Ράλλη, Μ. (2011). Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου (Διδακτορική διατριβή). ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ράλλη, Μ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Δάφνη» για την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού συνεδρίου «Ενταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», σσ. 89-94. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1424.pdf>
- Σπανουδάκη, Α. Πρακτικός οδηγός για το Storyjumper. Κρήτη: Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.)
- Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014β). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2. στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά

του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ. Ρέθυμνο, 989-997. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2251.pdf>

Σπαντιδάκης, Ι. (2007). Μαργαρίτα ΙΙΙ και ΙV: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιέργειας των μεταγνωστικών συγγραφικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ., Σύρος. (σσ. 426-436). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σπαντιδάκης. Ι. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι., Χατζηδάκη, Α., Κούρτη- Καζούλη, Β., Βασαρμίδου, Δ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2014). Γλωσσική μάθηση υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή. Στο Α.Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης, Π. Αναστασιάδης. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά (2014). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Σταλίκας Α., Τριλίβα Σ. & Ρούσση Π. (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα.

ΨΗΦΙΑΚΟΙ ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΑΙΝΙΑΣ ANIMATION

Αντωνία Κωνιού, Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών, συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης του animation, ως μιας σειράς δράσεων του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μνημεία νερού και πέτρας: μία βιοματική προσέγγιση της Ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας». Στη συγκεκριμένη δράση τα παιδιά προσέγγισαν το ποίημα του Βιτσέντζου Κορνάρου «Ερωτόκριτος» με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και απέδωσαν με animation επιλεγμένες σκηνές του έργου με τη χρήση υλικού playmobil. Περιγράφονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση των λογισμικών, καθώς και η διαδικασία υλοποίησης του animation στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ερωτόκριτος είναι ένα σπουδαίο αφηγηματικό ποίημα της αναγεννησιακής κρητικής λογοτεχνίας. Αποτελείται από 10.012 ιαμβικούς δεκαπεντασύλλαβους ομοιοκατάληκτους στίχους στην κρητική διάλεκτο και δημιουργός του είναι ο ποιητής Βιτσέντζος Κορνάρος από τη Σητεία. Αρχικά, το ποίημα διαδόθηκε μέσω της προφορικής παράδοσης από λαϊκούς τραγουδιστές και παραμυθάδες, ενώ για πρώτη φορά εκδόθηκε το 1713 στη Βενετία. Το έργο χρονικά αναφέρεται στην Αρχαία Αθήνα, ωστόσο εμπεριέχει στοιχεία από το Βυζάντιο και το Μεσαίωνα. Το θέμα του, η αγάπη του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας, εξελίσσεται σε περιβάλλον προσφιλές για τα παιδιά, αφού θυμίζει τα λαϊκά παραμύθια με πρωταγωνιστές βασιλιάδες, υπηρέτες, ιππότες. Η πλοκή είναι περιπετειώδης, με πόλεμο, έρωτα, ανατροπές, ενώ οδηγεί σε ευτυχές τέλος, προσφέροντας ανακούφιση στο κοινό. Εμπεριέχονται διαχρονικά μηνύματα, ηθικά διλήμματα, αναδεικνύονται κοινωνικές ανισότητες, που προσφέρονται για συζητήσεις, σε σύνδεση με το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ διαθεματικές δραστηριότητες μπορούν να αναπτύσσονται και από άλλες μαθησιακές περιοχές.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) εναρμονισμένα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, δίνουν έμφαση στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών. Ο σημερινός μαθητής θα πρέπει να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με άλλα άτομα μέσα στις τεχνολογικά προηγμένες κοινωνίες. Σύμφωνα με το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν συνεργατικά με τις άλλες μαθησιακές περιοχές και η χρήση τους δεν είναι αυτοσκοπός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός ως προς την αξιοποίησή τους, προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. (ΝΠΣ, 2014).

Με τον όρο *animation*, που στα ελληνικά μεταφράζεται ως εμψύχωση, ονομάζεται κάθε είδος συνεχόμενης κίνησης, που έχει δημιουργηθεί εικόνα-εικόνα (Σιάκας 2008). Με την κινούμενη εικόνα της τεχνικής *animation*, επιτυγχάνεται να δοθεί στο θεατή η ψευδαίσθηση της κίνησης, μέσω της συνεχόμενης χρήσης των ελάχιστων χρονικών στιγμών. Επί της ουσίας, μια ακολουθία από δισδιάστατες ή τρισδιάστατες εικόνες ή μοντέλα προβάλλονται με μεγάλη ταχύτητα, με τρόπο που ο θεατής έχει την αίσθηση ότι βλέπει μια κινούμενη εικόνα. (Βασιλειάδης, 2006).

Παρατίθενται συνοπτικά οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της δημιουργίας animation:

- α) Χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα, λόγω της συμμετοχής εικόνων, ήχων, γραπτού και προφορικού λόγου κατά την κατασκευή και έτσι ανήκει στο πεδίο του οπτικοακουστικού γραμματισμού.
- β) Αποτελεί δυναμικό μέσο μετάδοσης μηνυμάτων, με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.
- γ) Υποστηρίζει την κατανόηση της αφηγηματικής δομής της ιστορίας-σεναρίου και τη σημασία της παραγωγής της στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, αφού τα παιδιά κατανοούν πώς τα νοήματα κατασκευάζονται μέσα από μια δυναμική διαδικασία από το δημιουργό (animator), με μια γλώσσα που έχει τους δικούς της κανόνες.
- δ) Συνιστά εκφραστικό μέσο οπτικοακουστικής τέχνης, εμπεριέχοντας έκφραση συναισθημάτων και δημιουργική φαντασία.
- ε) Διαμέσου αυτού υποστηρίζεται η ανάπτυξη εννοιών και δεξιοτήτων σε διάφορα μαθησιακά πεδία, όπως Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα κ.α.
- στ) Παράλληλα με την εξοικείωση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία, καλλιεργούνται δεξιότητες, όπως η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Perkins (1994), ο συνδυασμός εικόνας και φαντασίας αποτελεί ένα σημαντικό συνδυασμό για τη σύνθεση, όσο και την ανασύνθεση του προβαλλόμενου νοήματος. Ως αποτέλεσμα, τα οπτικοακουστικά μέσα αποκτούν ένα σημαντικό, διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στον κόσμο και στο υποκείμενο, προωθώντας την απόκτηση της γνώσης.

Ακόμα, οι υποστηρικτές της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, θεωρούν ότι όταν η εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε όλους του τύπους νοημοσύνης, τότε οι μαθητές ωφελούνται πολλαπλώς. Η μάθηση έτσι υιοθετεί ενεργή συμμετοχή που ενεργοποιεί την ευχαρίστηση και τα κίνητρα (Πρέζας, 2003).

Γενικά, η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διδασκαλία και ιδίως βίντεο κινούμενων σχεδίων, ελκύουν την προσοχή των παιδιών, καθιστούν τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα, υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟ

Σύνδεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου

Το διδακτικό σενάριο του Ερωτόκριτου αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος “Μνημεία νερού και πέτρας, μία βιοματική προσέγγιση της διδακτικής της Ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας”, που υλοποιήθηκε στο

Νηπιαγωγείο Κάτω Ασιστών κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στον επιστημονικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό του συνεργάστηκαν οι Στραταριδιάκη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Δεληκανάκη Νίκη, Δρ Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι εκπαιδευτικοί Κωνιού Αντωνία και Βαλτζάκη Μαρία. Οι δράσεις του προγράμματος επέτρεψαν την προσέγγιση 3 ιστορικών περιόδων, μεταξύ των οποίων της Ενετοκρατίας στην Κρήτη, με δράσεις που αναφέρονταν στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή της περιόδου. Μία από τις δράσεις ήταν η επεξεργασία του «Ερωτόκριτου» με χρήση Τ.Π.Ε. και η απόδοση του με animation.

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των δράσεων ήταν συμβατός με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) για το Νηπιαγωγείο και με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Αφετηρία του αποτελέσε η διερεύνηση των αρχικών γνώσεων των παιδιών, των εμπειριών και των επιθυμιών τους. Οι δράσεις είχαν βιοματικό χαρακτήρα και έθεταν

στο επίκεντρο το παιχνίδι ως μέσο μάθησης, με σκοπό να ενισχύσουν την αυτενέργεια, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, να καλλιεργήσουν την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων υψηλού επιπέδου και να δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν με ποικίλα μέσα και με διάφορους τρόπους. Επιπλέον, ενσωματώθηκε στις δραστηριότητες η τεχνολογία και αξιοποιήθηκαν μια ποικιλία πηγών πληροφόρησης. (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003 & Ν.Π.Σ., 2014). Δόθηκε έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και το διδακτικό σενάριο εξακτινώθηκε και αλληλεπιδράσε με τις γνωστικές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης, των Τεχνών, της Φυσικής Αγωγής και των Τ.Π.Ε.

Για την προσέγγιση του ποιήματος και τη δημιουργία animation, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, όπως: θεματική προσέγγιση, καταιγισμός ιδεών, διάλογος, αφήγηση, έρευνα, παρουσιάσεις, εργασία σε μικρές ομάδες, χρήση των τεχνών (λογοτεχνική επεξεργασία, δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική) και Τ.Π.Ε.

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Οι επιδιώξεις του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου κινήθηκαν σε τρεις κατευθύνσεις, το λογοτεχνικό έργο, τη χρήση Τ.Π.Ε και τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με το έργο, στόχοι ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν το δημιουργό και την υπόθεση του. Να μελετήσουν τα συναισθήματα των ηρώων και τα αποτελέσματα των πράξεών τους, να γνωρίσουν ήθη και έθιμα εκείνης της εποχής και να κάνουν συσχετισμούς και συγκρίσεις του τότε με το τώρα, να προσεγγίσουν τις διαχρονικές αξίες και τα μηνύματα μεταφέροντάς τα στη σημερινή εποχή. Να γνωρίσουν τον έμμετρο στίχο και το γλωσσικό ιδίωμα, συνδέοντάς τα με τις μαντινάδες, να παρατηρήσουν εικαστικά έργα που έχουν εμπνευστεί από το ποίημα και με την τεχνική *artfulthinking* (βλέπω-σκέφτομαι-νιώθω-εκφράζομαι) να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα.

Σε σχέση με την τέχνη του animation, στόχοι ήταν να γνωρίσουν τη διαδικασία δημιουργίας μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τεχνολογικούς όρους και να καλλιεργήσουν τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Να αντιληφθούν τη χρονική ακολουθία των φάσεων ενός γεγονότος και να τοποθετήσουν αντικείμενα στο χώρο σε σχέση με άλλα.

Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, επιδίωξη ήταν να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τις επιλογές τους, να λάβουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων και να εκφραστούν συν-δημιουργώντας κοινό έργο. Στόχοι προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης που επιδιώχθηκαν ήταν η καλλιέργεια της φαντασίας, η ψυχαγωγία, η απόκτηση ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της θεωρίας του νου, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης.

Θεωρητική προσέγγιση και ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Η οικοδόμηση των νέων εννοιών με τη χρήση των ψηφιακών μέσων έγινε σε ένα περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο ανιχνεύτηκαν οι προγενέστερες γνώσεις των παιδιών και στο οποίο ενθαρρύνθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με την εκπαιδευτικό, αλλά και με τα ψηφιακά μέσα. Επιδιώχθηκε η συζήτηση και η γνωστική αντιπαράθεση, ενώ τα λάθη αντιμετωπίστηκαν ως εργαλεία μάθησης. Ακόμα, υποστηρίχθηκε η ενεργητική συμμετοχή τους με στόχο να εκφράσουν τις ιδέες τους, να επιλύσουν προβλήματα και να ανακαλύψουν το αντικείμενο μάθησης μέσω της διερεύνησης, σύμφωνα με την ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1960) και σε πνεύμα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Τα παιδιά ως μέλη ομάδας ανέπτυξαν αισθήματα

αποδοχής και ικανότητες για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους στην τάξη (Αυγητίδου, 2008). Η επιλογή και χρήση των λογισμικών έγινε βάσει των γνωστικών θεωριών ιδιαίτερα του εποικοδομισμού (Piaget, 1928) και της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης (Vygotsky, 1978). Δόθηκε μεγάλη έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι διδακτικές παρεμβάσεις εστίαζαν στη συνεργατική μάθηση διαμέσου της οποίας παιδιά και ενήλικες συνικοδομούσαν νοήματα και γνώσεις. (Κ.Σ.Ε., 2013).

Η εκπαιδευτικός ανέλαβε ρόλο εμπνευστή, συντονιστή, καθοδηγητή της προσπάθειας των παιδιών κατά την οικοδόμηση των γνώσεων. Δημιούργησε ένα ευχάριστο, ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Διερεύνησε τις προϋπάρχουσες γνώσεις, καθώς και τους περιορισμούς στη σκέψη. Αποδέχτηκε και χρησιμοποίησε τα λάθη που έκαναν τα παιδιά κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και ενθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή τους, προτρέποντας να πειραματιστούν με τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς και να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

Υλικοτεχνική υποδομή, λογισμικά και προστιθέμενη αξία

Για την υλοποίηση των δράσεων χρησιμοποιήθηκαν ένας φορητός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, κάμερα, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή καθώς και εκτυπωτής. Διαμέσου διερευνητικών ερωτήσεων και καταγισμού ιδεών, η εκπαιδευτικός παρουσίαζε έκαστη ψηφιακή εφαρμογή/λογισμικό πριν τη χρήση.

Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν, σύμφωνα και με το επιμορφωτικό υλικό των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, ήταν τα παρακάτω:

- Λογισμικά γενικής χρήσης: Φυλλομετρητής Google Chrome, Μηχανή αναζήτησης Google, Youtube, επεξεργαστής κειμένου Word, λογισμικό ήχου-εικόνας Movie Maker
- Εργαλεία Web 2.0: Ιστολόγιο σχολείου, Ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia
- Λογισμικό οπτικοποίησης: Googleearth

Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή των λογισμικών και της προστιθέμενης αξίας τους:

Φυλλομετρητής Google Chrome, Μηχανή αναζήτησης, Google, Youtube. Παρέχουν τη δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών και αλληλεπίδρασης του παιδιού με διάφορες μορφές πληροφορίας (κείμενα, εικόνες, βίντεο). Η πληθώρα πηγών επιτρέπει την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για κριτική επεξεργασία των πληροφοριών. Η αναζήτηση μέσω του διαδικτύου κινητοποιεί το ενδιαφέρον και δίνει νόημα στις διερευνήσεις.

Επεξεργαστής κειμένου Word. Ο επεξεργαστής κειμένου (Word) είναι ένα λογισμικό γενικής χρήσης, εκφράζει μια νέα μέθοδο γραπτής γλωσσικής έκφρασης, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από τη συμβατική γραφή με χαρτί και μολύβι.

Windows Movie Maker. Πρόκειται για λογισμικό γενικής χρήσης, ανοιχτού τύπου, επεξεργασίας ήχου, βίντεο και εικόνας, με το οποίο δημιουργείται η ταινία animation.

Web 2.0 εργαλεία. Το Ιστολόγιο του Νηπιαγωγείου Κάτω Ασίων χρησιμοποιήθηκε ως πηγή πληροφοριών και ως μέσο αναφοράς και αποθήκευσης υλικού.

Ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia. Η Wikipedia είναι μία ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια που διαθέτει μεγάλο όγκο πληροφοριών και η οποία δημιουργείται συνεργατικά από εθελοντές με το λογισμικό

wiki. Το παραπάνω περιβάλλον πληροφοριών έχει το πλεονέκτημα της εύκολης και ελεύθερης προσβασιμότητας.

Googleearth. Είναι λογισμικό γενικής χρήσης, ανοιχτού τύπου, οπτικοποίησης της Γης, που χρησιμοποιείται για να εντοπίζονται τοποθεσίες ενδιαφέροντος.

Δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου με αξιοποίηση των λογισμικών

Οι παρακάτω δράσεις αποτελούν συνιστώσες μιας οργανωμένης σειράς δράσεων, που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου για τον Ερωτόκριτο. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν μεικτή ομάδα 8 προνηπίων και 16 νηπίων. Τα νήπια, από την προηγούμενη χρονιά φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, ήταν εξοικειωμένα με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, όπως: χρήση πληκτρολογίου/ποντικιού, μετακίνηση στοιχείων, δημιουργία φακέλων αποθήκευσης υλικού. Επίσης ήταν εξοικειωμένα με τη λήψη φωτογραφιών από κινητό τηλέφωνο και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας των ελεύθερων δραστηριοτήτων και η ελεύθερη πρόσβαση στον Η/Υ έδινε ευκαιρίες εξοικείωσης σε όλα τα παιδιά.

- Αναζήτηση πληροφοριών στη Wikipedia και e-book

Με αφορμή τη μελέτη της ιστορικής περιόδου της Ενετοκρατίας δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με το έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου «Ερωτόκριτος». Πληροφορίες για το ποίημα αναζήτησαν από τη Wikipedia.

Ακόμα, η εκπαιδευτικός με τη χρήση βιντεοπροβολέα έδειξε στα παιδιά το ποίημα σε μορφή eBook και διάβασε δύο αποσπάσματα του έργου. Ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές του ηλεκτρονικού από το γραπτό κείμενο του βιβλίου.

- Μελετώντας μία πρωτογενή πηγή και πίνακες ζωγραφικής

Ο φυλλομετρητής της Google Chrome χρησιμοποιήθηκε για την αναζήτηση εικόνων σχετικές με το ποίημα. Με χρήση βιντεοπροβολέα προβλήθηκε το εξώφυλλο του “Ερωτόκριτου” της πρώτης έκδοσης (1713) και συζητήθηκαν οι πληροφορίες που εμπεριείχε. Τα παιδιά εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και απάντησαν σε ερωτήματα, πχ σύγκριση ημερομηνίας με αραβικούς αριθμούς (1713) και με το ελληνικό σύστημα αρίθμησης (αψιγ).

Σε επόμενη δραστηριότητα, τα παιδιά με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού αναζήτησαν στο διαδίκτυο πίνακες ζωγραφικής με θέμα τον Ερωτόκριτο (Θεόφιλου, Μποστ, Εγγονόπουλου, Κόντογλου, Τσαρούχη) και τους επεξεργάστηκαν με την τεχνική artfulthinking (βλέπω-σκέφτομαι-νιώθω-εκφράζομαι).

- Μουσική και Ερωτόκριτος

Με την εφαρμογή Youtube τα παιδιά άκουσαν αποσπάσματα του έργου: α) με τη φωνή του Νίκου Ξυλούρη και β) το έργο σε απόδοση από 77 καλλιτέχνες. Τα παιδιά έμαθαν κάποιους από τους στίχους, τους οποίους ηχογράφησε αργότερα η εκπαιδευτικός και με τους οποίους επένδυσε μουσικά την κατοπινή ταινία animation.

- Περιήγηση με την εφαρμογή Googlemaps

Η αναφορά ενός παιδιού για το άγαλμα του Ερωτόκριτου και της Αρετούσας του γλύπτη Παρμακέλη σε πλατεία του Ηρακλείου, αποτέλεσε αφορμή για να χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή Googleearth και μέσω πειραματισμών και συζήτησης, να εντοπιστεί.

- Animation «Ερωτόκριτος»

Τα παιδιά στις γωνιές ελεύθερης ενασχόλησης συχνά δραματοποιούσαν σκηνές από το έργο. Στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, χρησιμοποίησαν ένα κάστρο και φιγούρες playmobil για να παίξουν σκηνές από τον Ερωτόκριτο. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή για να προτείνει η εκπαιδευτικός να φτιάξουν την ταινία animation. Ακολούθησε συζήτηση για τον από κοινού σχεδιασμό της δράσης.

Αρχικά παρακολούθησαν στο Ιστολόγιο του Νηπιαγωγείου ταινίες animation προηγούμενων ετών, ενώ η εκπαιδευτικός περιέγραψε το λογισμικό Moviemaker και τη διαδικασία δημιουργίας της ταινίας. Έπειτα, κατέγραψαν τα υλικά/μέσα που θα χρειαζόνταν και κατέληξαν στις σκηνές αναπαράστασης. Αποφάσισαν επένδυση με ορχηστρική μουσική και με ηχογράφηση των δικών τους φωνών, ενώ τις λεζάντες θα έγραφε η εκπαιδευτικός με τη βοήθειά τους. Εργάστηκαν σε 6 ομάδες των 4 μελών.

Αφού συγκεντρώθηκαν τα υλικά και οι φιγούρες playmobil, στήθηκε το σκηνικό και οι ομάδες παιδιών, που εναλλάσσονταν ως φωτογράφοι-animators, έκαναν λήψεις. Σε επόμενη ημέρα έγινε η ηχογράφηση του τραγουδιού και η επιλογή του μουσικού κομματιού. Η εκπαιδευτικός καθοδήγησε στη διαδικασία (δημιουργία φακέλου φωτογραφιών, επένδυση με μουσική και λεζάντες, επιλογή χρονικών διαστημάτων κλπ). Η ταινία αναρτήθηκε στο Youtube και στο Ιστολόγιο του Νηπιαγωγείου.

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι παρατηρήθηκαν δυσκολίες, ως προς τη μετακίνηση των ηρώων κατά τη φωτογράφιση. Ακόμα, αυτή απέβη χρονοβόρα λόγω εναλλαγής σε ρόλους φωτογράφων, παύσεων για τις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης, τροποποιήσεων για επίλυση προβλημάτων. Όλα αυτά δεν στέρησαν τη χαρά της δημιουργίας και δεν μείωσαν το ενδιαφέρον των παιδιών για το τελικό αποτέλεσμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα παιδαγωγικά οφέλη της χρήσης των ψηφιακών μέσων και του animation στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου, αναφέρονται συνοπτικά:

Ως προς το ποιητικό έργο, τα παιδιά γνώρισαν ένα σπουδαίο λογοτεχνικό θησαυρό της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, προσέγγισαν και βίωσαν μέσα από διάφορες δράσεις τα συναισθήματα των ηρώων θετικά και αρνητικά, αναγνώρισαν τα κοινωνικά μηνύματα και τις διαχρονικές αξίες και τα συνέδεσαν με δικά τους βιώματα, δημιουργώντας μια γέφυρα συνάντησης του χθες με το σήμερα.

Ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε., εξοικειώθηκαν με τις λειτουργίες και τη χρήση ψηφιακών μέσων, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό με τεχνολογικούς όρους και εξέφρασαν ιδέες και συναισθήματα μέσα από ψηφιακά μέσα, ενώ αυτά λειτούργησαν συμπληρωματικά στην οικοδόμηση της γνώσης. Δημιούργησαν ένα ψηφιακό οπτικοακουστικό έργο, το οποίο κοινοποίησαν σε ευρύ κοινό, ενώ εμπλούτισαν τις ψηφιακές τους εμπειρίες.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύθηκε η δημιουργική και κριτική σκέψη, καθώς και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση). Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά βελτίωσαν το συντονισμό των κινήσεων τους, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, τα παιδιά διασκέδασαν.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι περιορισμοί για υπομονή και μεθοδικότητα ως προς τη λήψη σημαντικού αριθμού φωτογραφιών για απόδοση κίνησης λίγων δευτερολέπτων ή ελάχιστων λεπτών, δεν μειώνουν το ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2008). Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές (σ. 13-34). Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλειάδης, Γ. (2006). Animation, Ιστορία και Αισθητική του Κινούμενου Σχεδίου.
- Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος Γ' έκδοση (2013). Πάτρα: ΙΤΥ.
- Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 2α: Κλάδος ΠΕ70 Β' έκδοση (2010). Πάτρα: ΙΤΥ.
- Κουλούρη Π. (2010). Το animation σε τάξεις των μικρών παιδιών. Παπαδόπουλος.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014). Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Πρέζας, Π. (2003). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σιάκας, Σ. (2008). Μεθοδολογία δημιουργίας παραδοσιακού τρισδιάστατου animation με κούκλες. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα.
- Perkins, N. (1994). The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art. The Getty Centre for Education in the Arts.
- 50 activités pour intégrer les TICE a la maternelle. (2011). SCEREN.CND

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7.

Πηγές ανοικτής μάθησης

ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ STEAM ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Επίκουρη Καθηγήτρια στη «Διδακτική Θετικών Επιστημών», Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης (ΠαιΤΔΕ), zsmyrnaiou@eds.uoa.gr

Ευσταθία Πανταζοπούλου, Υπ. Διδάκτωρ, Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης (ΠαιΤΔΕ), epantaz@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει κατά πόσο η πρωτοβουλία «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» (*Learning Science Through Theater-LSTT*), που βασίζεται στην εκπαίδευση STEAM μπορεί να συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ Επιστήμης και Κοινωνίας, δημιουργώντας ένα δημοτικό σχολείο “ανοιχτό” στην Κοινωνία που αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την Καινοτομία με απώτερο σκοπό την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τις βιντεοσκοπημένες παραστάσεις και τις φόρμες παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν ότι η συγκεκριμένη πρωτοβουλία ενθαρρύνει την ενσωμάτωση των προγενέστερων πολιτισμικών εμπειριών και γνώσεων των μαθητών, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο γίνονται συν-διαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα ωθεί το σύγχρονο δημοτικό σχολείο προς την απόκτηση χαρακτηριστικών ενός ανοιχτού, καινοτόμου και δημοκρατικού «οικοσυστήματος», με ενεργό συμμετοχή τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην τοπική κοινότητα.

ΑΠΟ ΤΟ STEM ΣΤΟ STEAM

Η κοινωνία της γνώσης και οι πολλαπλές προκλήσεις του 21ου αιώνα θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, όχι μόνο τυπικής αλλά και άτυπης. Η Υπολογιστική Σκέψη είναι μία από τις δεξιότητες που βασισμένη στις αρχές του STEM, μέσα από τον συνδυασμό των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών αναφέρεται στον τρόπο σκέψης που πρέπει να ακολουθούμε για να προσεγγίσουμε από απλά προβλήματα της καθημερινής μας ζωής μέχρι σύνθετα προβλήματα που απαιτούν την επεξεργαστική δύναμη ενός υπολογιστή. Ωστόσο, η εγγενής μοναδικότητα του κάθε ατόμου, προτάσσει την απελευθέρωση της σκέψης και απαιτεί την ανακάλυψη του δρόμου προς την αυτοπραγμάτωσή του.

Μια τέτοια ουσιαστική πρόταση έρχεται να καταθέσει η διάσταση της Τέχνης. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση, ευθυγραμμισμένη με την πεποίθηση ότι η Τέχνη σε συνδυασμό με την Επιστήμη, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEAM) αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση, για την προσέγγιση της νέας επιστημονικής γνώσης, με γνώμονα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, θέτει στο επίκεντρο του ερευνητικού της ενδιαφέροντος τη δυναμική διάσταση του Θεάτρου ως μέθοδο ενσωμάτωσης πολιτιστικού περιεχομένου στην κατανόηση της Επιστήμης.

Δημοτικό Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία

Ο συνδυαστικός κρίκος των αξόνων του STEAM στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση αφορά τη διαχείριση των εργαλείων έρευνας και εκπαίδευσης, στη βάση της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Engeström, 1993, Plakitsietal, 2013). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται μια διαδρομή ξεκινώντας από τον πολιτισμό με κατεύθυνση την οικοδόμηση της γνώσης (*culture to structure*). Πρόκειται συνεπώς για μια φυσική, λογική και κοινωνικά προσδιορισμένη, προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, όπου το θέατρο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πολιτισμικό εργαλείο για την κατασκευή της επιστημονικής γνώσης τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, όσο και στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό η μαθησιακή διαδικασία επιτελείται μέσα από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της κοινότητας και υποστηρίζεται σημαντικά από τη διαμεσολάβηση του πολιτιστικού εργαλείου του θεάτρου (π.χ. παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικό δράμα) (Πλακίτση και Κολοκούρη, 2017). Συνεπώς, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης η εκπαίδευση STEAM ερμηνεύεται ως αλληλεπιδραστική πρακτική με στόχους κοινωνικά προσδιορισμένους ώστε τα μαθησιακά αποτελέσματα να μετασχηματίζουν τελικά την ίδια την κοινότητα, προωθώντας ένα Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία.

Στα πλαίσια του LSTT οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση και οργανώνουν μια θεατρική παράσταση στη βάση προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων χωρίς να περιορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αποκτώντας ενεργό κοινωνικό ρόλο. Οι συναφείς φυσικές έννοιες αποτελούν απλώς το εφαλτήριο ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν προσωπική και πολιτική υπευθυνότητα μέσα από τη συνεργασία τους με τοπικούς, κοινωνικούς παράγοντες και φορείς, με εθελοντικές και ακτιβιστικές οργανώσεις αλλά και με διεθνή δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια, ως μέσο διάχυσης στην κοινωνική πραγματικότητα, είναι κυρίως το διαδίκτυο (blogs, sites, κοινωνικά δίκτυα, διαδικτυακή εφημερίδα κ.ά.).

Η διάσταση της Κουλτούρας

Βασική αρχή της LSTT Πρωτοβουλίας αποτελεί η *Κουλτούρα (culture)*. Η αναγνώριση, αξιοποίηση και η διαδικασία εμπλοκής του *πολιτισμικού κεφαλαίου* και της *πολιτισμικής ταυτότητας* των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντική παράμετρο. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986), το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά τις προδιαθέσεις, τις γνώσεις, τους τρόπους συμπεριφοράς και τα εκπαιδευτικά εφόδια που πηγάζουν από την οικογένεια και προσδιορίζουν το status των κοινωνικών δρώντων.

Στο πλαίσιο αυτό το μάθημα των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την αναγνώριση, την καλλιέργεια και τη συστηματική εμπλοκή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, εφόσον όμως η διδακτική προσέγγισή τους, όπως παρουσιάζεται στα προτεινόμενα Α.Π.Σ., δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της «Τουριστικής Προσέγγισης», αλλά δομείται στις αρχές της «Προσέγγισης Μετασχηματισμού» (Banks, 2004). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Banks (2004) τα Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τείνουν να μένουν στο πλαίσιο της πρώτης κατηγορίας, όπου το πολιτισμικό περιεχόμενο των παιδιών περιορίζεται σε εορτές/επετείες (*τουριστική προσέγγιση*). Συνεπώς, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολιτιστικά προϊόντα διαφορετικών ομάδων χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τον «άλλο» πολιτισμό. Σε αυτό το πλαίσιο η LSTT πρωτοβουλία δεν εστιάζει στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά αποσκοπεί στο να προσεγγίσει τη γνώση ως μια κοινωνική κατασκευή δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να διατυπώνουν και να

επιχειρηματολογούν πάνω στη δική τους εκδοχή για τα γεγονότα αξιοποιώντας προγενέστερες πολιτισμικές εμπειρίες και γνώσεις (προσέγγιση μετασχηματισμού).

Υπεύθυνη Έρευνα και Καινοτομία (RRI)

Βασικό κατευθυντήριο άξονα της LSTT Πρωτοβουλίας αποτελεί η *Υπεύθυνη Έρευνα και Καινοτομία (Responsible Research and Innovation – RRI)*. Η επιστήμη και η τεχνολογία είναι μετασχηματιστικές δυνάμεις που έχουν επιτρέψει στον άνθρωπο να αλλάζει τον κόσμο γύρω μας αλλά και τη ζωή μας με πολλούς τρόπους. Ωστόσο, μαζί με τον μεγάλο θετικό αντίκτυπο και τη βελτίωση της ανθρώπινης ευημερίας, η επιστήμη και η τεχνολογία εγείρουν αρκετές φορές νέους κινδύνους και ηθικά διλήμματα, αδυνατώντας πολλές φορές να δώσουν λύση σε σημαντικά προβλήματα. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να μειωθεί το χάσμα μεταξύ επιστήμης και κοινωνίας, που οδήγησαν σε μια Πανευρωπαϊκή προσέγγιση στο πλαίσιο του προγράμματος Ορίζοντας 2020 γνωστή ως «*Υπεύθυνη Έρευνα και Καινοτομία (RRI)*». Γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στην επιστήμη και την κοινωνία η Υπεύθυνη Έρευνα και Καινοτομία (RRI) αποτελεί μια διαδικασία, η οποία επιδιώκει να φέρει στο προσκήνιο ζητήματα έρευνας και καινοτομίας, να προβλέψει τις επιπτώσεις τους και να εμπλέξει την κοινωνία στη συζήτηση σχετικά με το πώς η επιστήμη και η τεχνολογία μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας που οραματιζόμαστε για τις επόμενες γενιές (Smyrniouetal. 2017). Ιδωμένη μέσα από αυτό το πρίσμα η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία μετατοπίζει το επίκεντρο του ενδιαφέροντός της από το περιεχόμενο της «καθαρής» επιστημονικής γνώσης, προς μια νέα προσέγγιση όπου αναδεικνύονται επιπλέον οι ποικίλες κοινωνικές διαστάσεις της ανάπτυξης και των εφαρμογών της επιστημονικής γνώσης (π.χ. έμφυλη διάσταση στην έρευνα, ανοικτή πρόσβαση στην πληροφορία κλπ.).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η LSTT πρωτοβουλία βασισμένη στις αρχές του ευρωπαϊκού προγράμματος CREAT-IT (<http://creatit-project.eu/>) για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην τάξη στο πλαίσιο του STEAM, αποτελεί μια μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτική παρέμβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2014 έως σήμερα αριθμώντας πάνω από 152 σχολεία σε 4 ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, η συμμετοχή των Δημοτικών Σχολείων που αφορά την παρούσα μελέτη είναι μικρή κλίμακας, καθώς για πρώτη φορά το 2017-2018 η πρωτοβουλία «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» δημιούργησε τις προδιαγραφές για τη συμμετοχή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των μεγάλων τάξεων Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Στο πρώτο αυτό κάλεσμα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν 3 σχολεία κατά τη διδακτική χρονιά 2017-2018.

Δεδομένου του σημαντικά περιορισμένου δείγματος, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με ποιοτικές μεθόδους αλλά και την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Στα πλαίσια μιας έρευνας που οργανώνεται γύρω από ένα κοινωνικό φαινόμενο, η ποιοτική έρευνα θέτει τον άνθρωπο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος με στόχο την ανάδειξη των στάσεων και προσδοκιών του μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικό περιβάλλον (Glense, 2016). Παράλληλα η ενσωμάτωση στη μεθοδολογία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας προσφέρει σαφείς διαδικασίες για την παραγωγή θεωρίας, όπου η ποιοτική προσέγγιση είναι ασαφής, ενώ ταυτόχρονα αν και είναι ευέλικτη είναι συστηματική και συντονισμένη. Μέσα από το συνδυασμό των δύο αυτών ερευνητικών μεθόδων εξασφαλίζεται η έννοια της συνέπειας (trustworthiness) (Lincoln&Guba, 1985).

Αρχικά, λειτουργώντας αντίστροφα από την παραδοσιακή μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας, η παρούσα μελέτη δεν ξεκίνησε από μία αρχική υπόθεση, αλλά μέσα από τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα μας αποτέλεσαν οι 3 βιντεοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις και οι φόρμες παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της δράσης.

Η κατηγοριοποίηση των εννοιών, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, από τις φόρμες παρατήρησης και τις βιντεοσκοπημένες παραστάσεις οδήγησε στις εξής κατηγορίες: α) Δημιουργικότητα και Καινοτομία, β) «Ανοιχτό» Σχολείο στην Κοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι στην παρούσα μελέτη αναλύονται εκτενέστερα τα δεδομένα που αφορούν τη δεύτερη κατηγορία «Ανοιχτό Σχολείο στην Κοινωνία».

Οι κατηγορίες στη συνέχεια χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα στην κατηγορία «Ανοιχτό Σχολείο», που αφορά την παρούσα μελέτη, συμπεριλαμβάνεται η έννοια *Πολιτισμικό Κεφάλαιο (culture)* των μαθητών και η έννοια της *Υπεύθυνης Έρευνας και Καινοτομίας (RRI)* (εμπλοκή κοινωνίας των πολιτών, ηθική, ισότητα των φύλων, ανοικτή πρόσβαση).

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς η φόρμα παρατήρησης, δύο φορές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (μία φορά στο αρχικό στάδιο της δράσης και μία φορά μετά την ολοκλήρωση της θεατρικής παράστασης). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο η LSTT πρωτοβουλία συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ επιστήμης και κοινωνίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν ποια κοινωνικά και επιστημονικά θέματα ανέπτυξαν στις θεατρικές παραστάσεις που πραγματοποίησαν και αν εξασφαλίστηκε η κοινή συμμετοχή των ερευνητών, της βιομηχανίας αλλά και της κοινωνίας των πολιτών στη θεατρική παράσταση. Επιπλέον μέσα από τη φόρμα παρατήρησης ανιχνεύεται αν και κατά πόσο υπάρχει εμπλοκή της έννοιας του πολιτισμικού παράγοντα (*culture*) στο θεατρικό με την αξιοποίηση στοιχείων από την καθημερινότητα των μαθητών, από τις δραστηριότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους εκτός σχολείου τα οποία μπορεί και να σχετίζονται με την επιστήμη, αλλά να μην αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κατέγραψαν συστηματικά από την αρχή μέχρι το πέρας της παράστασης τις όποιες ενέργειες έκαναν (βίντεο, αφίσα, φυλλάδιο) για να επικοινωνήσουν το έργο τους με την τοπική κοινωνία.

Αποτελέσματα

Αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τις βιντεοσκοπημένες παραστάσεις και τις φόρμες παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν ότι οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους με θέατρο, κατόρθωσαν να προσεγγίσουν και να οικοδομήσουν την επιστημονική γνώση με δημιουργικό τρόπο, αξιοποιώντας πλήρως την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή για την ετοιμασία της παράστασης. Ανάλογα με την ιδιαίτερη κλίση του κάθε μαθητή μοιράστηκαν οι αρμοδιότητες και η οι μαθητές ανέλαβαν στο σύνολο τους τη σκηνοθεσία, την παρουσίαση, τη μουσική επένδυση, τα ηχητικά εφέ, τα κοστούμια αλλά και τις χορογραφίες. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν, επίσης, η συνεισφορά της Ψηφιακής Τεχνολογίας αλλά και της Τέχνης στην ανάδειξη και προώθηση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών. Οι μαθητές δημιούργησαν μόνοι τους ψηφιακά βίντεο στο *moviemaker* για την ανάδειξη της υπό συζήτηση επιστημονική έννοιας και διασκεύασαν ήδη γνωστά τραγούδια με τη συγγραφή δικών τους έμμετρων στίχων.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους λαμβάνοντας ρόλο εμπνευστή κατά τη διάρκεια της δράσης συνέβαλαν σημαντικά στην καλλιέργεια και αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού των παιδιών. Οι

εκπαιδευτικοί και των τριών δημοτικών σχολείων έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο στην έννοια του πολιτισμικού παράγοντα (*culture*), αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, μαθητές με κινησιολογικές δεξιότητες προτάθηκαν να αναλάβουν ρόλους όπως η χλωροφύλλη ή η πεταλούδα που απαιτούν έντονες κινήσεις, ενώ κάποιοι μαθητές με ιδιαίτερη κλίση στη ζωγραφική επέλεξαν να σχεδιάσουν τα σκηνικά και να φτιάξουν τα κοστούμια κ.α.

Στα πλαίσια της Υπεύθυνης Έρευνας και Καινοτομίας η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα από στοχαστικές, ανοιχτές και χωρίς αποκλεισμούς διαδικασίες ενίσχυσε τη δημοκρατική προσέγγιση της επιστήμης διευρύνοντας τις πηγές γνώσης και εναρμονίζοντας την πράξη με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του δημοτικού. Στο σύνολό τους και τα τρία δημοτικά σχολεία συνεργάστηκαν με ειδικούς φορείς/επιστήμονες έξω από την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ παράλληλα αξιοποίησαν τη συμβολή των πολιτών/γονέων στην οργάνωση της θεατρικής παράστασης. Από τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι αποδεσμεύθηκε το πλήρες δυναμικό του σχολείου, καθώς υπήρχε ισόποση συμμετοχή και των δύο φύλων αλλά και των εθνικοτήτων, καθώς το ένα από τα τρία δημοτικά σχολεία είναι διαπολιτισμικό. Επιπλέον σημειώθηκε ότι τα παιδιά επέλεξαν μόνοι τους τους ρόλους τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους και συνεργάστηκαν μεταξύ τους αρμονικά.

Τέλος, όλες οι συμμετοχές και από τα τρία σχολεία παρουσίασαν θεατρικά σενάρια με έντονη κοινωνική διάσταση. Συγκεκριμένα, η έννοια της προσφοράς και της συνεργασίας, του σεβασμού του άλλου, αλλά και της αειφορίας είναι διάχυτες τόσο στο κείμενο του έργου όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε από το πρώτο σχολείο. Το δεύτερο σχολείο ακολούθως αγγίζει το θέμα της διαφορετικότητας καθώς ο ένας ήρωας φαίνεται να διαφέρει από τα παιδιά της ηλικίας τους καθώς έχει μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα κοσμολογίας και αστρονομίας κάτι που παραξενεύει τον φίλο του ο οποίος όμως με την εξέλιξη της πλοκής μαθαίνει πολλά ενδιαφέροντα πράγματα από αυτόν και δείχνει να τον αποδέχεται και να διαπιστώνει πως ο φίλος τους είναι ξεχωριστός. Τέλος, το τρίτο δημοτικό σχολείο προσεγγίζοντας το Περιβάλλον εγείρει το ζήτημα της οικολογικής συνείδησης και της ενεργούς συμμετοχής των ίδιων των μαθητών για τη συντήρηση της γειτονιάς τους.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει, η LSTT πρωτοβουλία συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ Επιστήμης και Κοινωνίας, δημιουργώντας ένα δημοτικό σχολείο “ανοιχτό” στην Κοινωνία που προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών και μπορεί να εξασφαλίσει την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης με τη διαμεσολάβηση της τέχνης του Θεάτρου. Ακόμα και μικροί ηλικιακά μαθητές με την εμπύχωση των εκπαιδευτικών αλλά και την εμπλοκή της κοινωνίας των πολιτών καταφέρνουν να προσεγγίσουν με αυτόν τον πρωτότυπο, συνεργατικό και διασκεδαστικό τρόπο φαινομενικά δύσκολες επιστημονικές έννοιες.

Μέσα σε αυτό το νέο μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές αξιοποιώντας τη δυναμική διάσταση του θεάτρου κατορθώνουν να καλλιεργήσουν τον επιστημονικό εγγραμματισμό τους και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες τους στη διαδικασία ανακάλυψης και κατασκευής της νέας γνώσης ενώ ταυτόχρονα οδηγούνται στην ανάδειξη σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων ενθαρρύνοντας το σύγχρονο δημοτικό σχολείο προς την απόκτηση χαρακτηριστικών ενός ανοιχτού, καινοτόμου και δημοκρατικού «οικοσυστήματος», με ενεργό συμμετοχή τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην τοπική κοινότητα.

Τέλος, η διδακτική προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών επιτελείται μέσα από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της κοινότητας και με τη σημαντική υποστήριξη του πολιτιστικού εργαλείου του θεάτρου καταθέτει μια καινοτόμα διδακτική πρόταση που επιδιώκει μια διαδρομή ξεκινώντας από τον πολιτισμό με κατεύθυνση την οικοδόμηση της γνώσης (culture to structure).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. A. (2004). «Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice». In: Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (1986). «The forms of capital». In: Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64–103). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Glesne, Corrine. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Plakitsi, K. (2013). *Activity Theory in Formal and Informal Science Education*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Πλακίτση, Κ. (2017). Δραστηριότητες έρευνας και εκπαίδευσης STEAM σε μια κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική. Προσπελάστηκε στις 5/7/2019 από: <http://events.enepnet.gr/index.php/enepnet/2017/paper/view/318>
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM* 52 (11). 60-67.
- Σμυρναίου, Ζ. (2017). Νέες Εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Εκδόσεις Σταμούλης
- Smyrniou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Sotiriou S. (2017). The Learning Science Through Theatre initiative in the context of Responsible Research and Innovation. *Proceedings of The 10th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics: IMSCI 2017*
- Smyrniou, Z., Moustaki, F., & Kynigos, C. (2016). Inquiry and Meaning Generation in Science While Learning to Learn Together: How Can Digital Media Provide Support?. In *New Developments in Science and Technology Education* (pp. 109-123). Springer International Publishing.
- Χαλκιά Κ. (2012). Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις. Επίτομο (495 σελ.), Εκδόσεις Πατάκη.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΩΣ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ

Άννα Σωτηριάδου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή σε δραστηριότητες της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (ΕΡ), αυξάνεται με ραγδαίο ρυθμό. Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες εμπειρικές και μη, οι οποίες τονίζουν τα οφέλη που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εμπλοκή τους. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να καταγράψει εκτιμήσεις και στάσεις γονέων και κηδεμόνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου επιλέγουν την ΕΡ ως εξωσχολική δραστηριότητα. Στην έρευνα συμμετέχουν 20 γονείς, οι οποίοι καταθέτουν τις απόψεις τους αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και την παρακολούθηση μαθημάτων ΕΡ, ενώ αναφέρουν τους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η Εκπαιδευτική Ρομποτική (ΕΡ) κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος σε μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και από την μεγάλη συμμετοχή και τις διακρίσεις σε διαγωνισμούς Εκπαιδευτικής Ρομποτικής τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο. Πρόσφατες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία και ο προγραμματισμός κατασκευών συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη δημιουργικότητα και στην αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθητών. Σε κάθε διδακτική ενότητα, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν διαφορετικά STEAM projects, δηλαδή κατασκευές που ανήκουν τα πεδία της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Πληροφορικής και της Τέχνης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η διδακτική προσέγγιση της ΕΡ

Ο τρόπος διδασκαλίας της ΕΡ, εμπίπτει στις σύγχρονες θεωρίες και τεχνικές μάθησης. Προωθείται η ενεργητική συμμετοχή μέσω τεχνικών όπως το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, ο καταγισμός ιδεών, ο διάλογος και η συζήτηση. Αποτελεί μία βιωματική προσέγγιση διδασκαλίας όπου οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδες (4-6 ατόμων) και συνεργάζονται έχοντας ο καθένας το δικό του ρόλο με κοινό στόχο σε πρώτο στάδιο την κατασκευή και ολοκλήρωση ενός ρομποτικού μηχανισμού τον προγραμματισμό, τον κατάλληλο σχεδιασμό του, ενώ σε δεύτερο την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Παραδείγματος χάριν η δημιουργία μίας τυπογραφικής μηχανής όπου οι μαθητές προγραμματίζουν πρώτα πώς θα δουλέψει και μετά τι θα τυπώσει, η κατασκευή ενός διασωστικού ελικοπτέρου όπου οι μαθητές πρέπει να συζητήσουν και να αποφασίσουν τι θα περισυλλέξουν ανάλογα με το βάρος και τις διαστάσεις.

Οφέλη από την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί και αναλυθεί τα οφέλη που προκύπτουν κατά τη δημιουργία και τον προγραμματισμό ενός αυτοματισμού, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Ενίσχυση της δημιουργικής-ανακαλυπτικής και σχεδιαστικής σκέψης (Αμανατίδης, 2015)
- Ενίσχυση της φαντασίας και της πρωτοτυπίας (Αμανατίδης, 2015).
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως συνεργατικότητα αλληλοεκτίμηση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα (Αμανατίδης, 2015; Ribeiroetal., 2011),
- Καλλιέργεια νέων τρόπων σκέψης και στρατηγικών (Αμανατίδης, 2015).
- Προώθηση της πολυεπιστημονικότητας και των κινήτρων μάθησης (Ribeiroetal., 2011),
- Κατάκτηση νέων γνώσεων με ευχάριστο τρόπο (Ανυφαντής, 2018).
- Επίλυση προβλημάτων και προσπάθεια εύρεσης λύσεων (Ribeiroetal., 2011).

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η ΕΡ δεν έχει ενσωματωθεί υποχρεωτικά στη διδακτέα ύλη του Προγράμματος Σπουδών και συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διδασκαλία της προβλέπεται στη Ε΄ τάξη στην ενότητα «Προγραμματίζω τον Η/Υ» και στη ΣΤ΄ τάξη στην ενότητα «Υλοποιώ σχέδια έρευνας με ΤΠΕ». Ο ενδεικτικός διδακτικός χρόνος που προτείνεται είναι 8-10 ώρες. Αυτός είναι από τους κύριους λόγους δημιουργίας πολλών εξωσχολικών τμημάτων ΕΡ που δημιουργούνται από ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον αποτελεί ένα μειονέκτημα για τους μαθητές οι οποίοι ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν σωστά οργανωμένα μαθήματα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και για τους γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις πάνω στη ΕΡ και να γνωρίσουν ένα νέο πεδίο μάθησης πολυδιάστατο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Διαμοιράστηκε σε γονείς και κηδεμόνες των οποίων τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει ή εξακολουθούν να παρακολουθούν μαθήματα ΕΡ. Απάντησαν συνολικά 24 άτομα. Αποτελείται συνολικά από δεκαεπτά (17) ερωτήσεις, ενώ στις απαντήσεις χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert 1-5 (όπου 1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ και 5=πάρα πολύ).

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει δυο (2) ερωτήσεις προσδιορισμού ηλικίας και δραστηριοτήτων. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη σχολική πορεία του μαθητή πριν τη συμμετοχή του σε μαθήματα ΕΡ και αποτελείται από τέσσερις (4) ερωτήσεις. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις που αφορούν τη εξέλιξη του μαθητή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και μετά από αυτά. Τέλος, η τέταρτη ενότητα που αφορά τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονέων απέναντι στην ενασχόληση του μαθητή με την ΕΡ, περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε βάσει των στόχων και των προσδοκιών που επιφέρει η εμπλοκή στη μάθηση και αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προσωπικά στοιχεία

Σ' ένα πρώτο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης, αποτυπώθηκε το προφίλ και εντοπίστηκαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα, το 20,9% είναι 6 ετών, το 8,3% των μαθητών είναι 7 ετών, το 20,9% είναι ηλικίας 8 ετών, οι μαθητές που είναι 9 ετών έχουν 16,7%,

οι μαθητές των 10 ετών έχουν ποσοστό 29,2% και τέλος με ποσοστό 4,2% είναι οι μαθητές των 11 ετών.

Σχετικά με τη συμμετοχή σε άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, 9 μαθητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών (σε κάποιες περιπτώσεις και 2 ξένες γλώσσες παράλληλα), 14 μαθητές/τριες ασχολούνται με τον αθλητισμό και 3 μαθητές/τριες με τη θεατρική αγωγή και 3 με το σκάκι. Σε καμία άλλη δραστηριότητα δεν εμπλέκεται 1 μαθητής/τρια.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, παρατηρείται ότι συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες των όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου όμως οι περισσότεροι μαθητές είναι 10 ετών. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε περισσότερες από δυο δραστηριότητες εβδομαδιαίως πλην της ΕΡ.

Εκτιμήσεις γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή/της μαθήτριας ΠΡΙΝ τη παρακολούθηση της ΕΡ.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή / της μαθήτριας, το 66,7% των γονέων θα τη χαρακτήριζαν πολύ καλή, το 25% των γονέων θεωρεί άριστη, ενώ το 8,3% θεωρεί καλή. Αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής σε ομάδες, το 95,8% δήλωσε σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό, ενώ το 4,2% σε μικρό βαθμό. Τα ίδια ποσοστά ισχύουν και για το αν μαθητής/ η μαθήτρια έχει αναπτυγμένη δημιουργικότητα. Σχετικά με την ύπαρξη αίσθησης του ανταγωνισμού, το 50% διαθέτει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 41,7% σε αρκετό βαθμό, ενώ το 8,3% που δήλωσε τη μη ύπαρξη αίσθησης ανταγωνισμού.

Από την παραπάνω ανάλυση δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες σε μεγάλο ποσοστό έχουν πολύ καλές έως άριστες μαθησιακές επιδόσεις. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία διαθέτει αναπτυγμένη δημιουργικότητα, ενώ το αίσθημα του ανταγωνισμού είναι επίσης αρκετό έως μεγάλο.

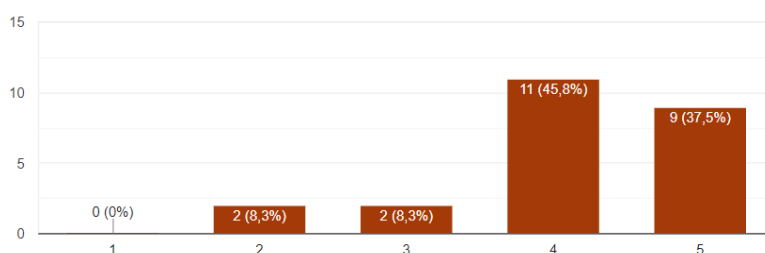
Εκτιμήσεις γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή/της μαθήτριας κατά τη διάρκεια και μετά την παρακολούθηση της ΕΡ.

Αξιολογώντας την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διάρκεια και μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων, καταγράφηκαν από θετικές έως πολύ θετικές απόψεις. Ειδικότερα:

Αναφορικά με τη συμβολή της ΕΡ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και στη βελτίωση του κριτικού τρόπου σκέψης, το 37,5% θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 45,8% δήλωσε σε μεγάλο βαθμό, σε αρκετό βαθμό δήλωσε το 8,3%, ενώ επίσης 8,3% σε μικρό βαθμό (εικόνες 1-2).

Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στη δημιουργικότητα του/της;

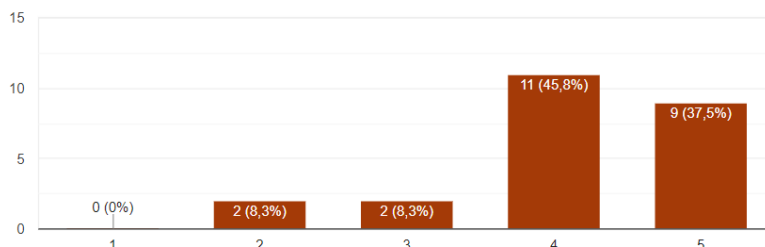
24 απαντήσεις



Εικόνα 1. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στη δημιουργικότητα του/της;

Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης;

24 απαντήσεις

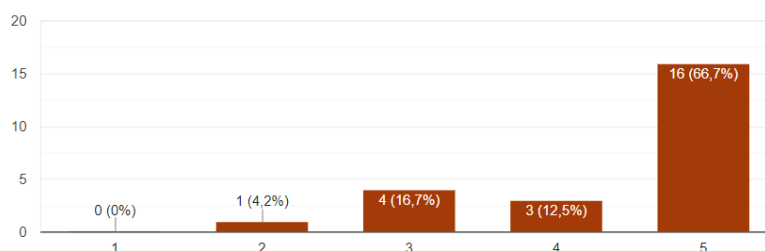


Εικόνα 2. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης;

Σχετικά με το αν η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στην τόνωση της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος, οι γονείς με ποσοστό 91,7% θεωρούν σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Διαφορετικές εκτιμήσεις υπάρχουν σχετικά με το αν η συμμετοχή στην ΕΡ συντελεί στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Συγκεκριμένα, το 66,7% των γονέων θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό (16 μαθητές από τους 20 συνολικά), ενώ 3 μαθητές σε μεγάλο βαθμό, 4 μαθητές σε αρκετό βαθμό και 1 μαθητής σε μικρό βαθμό (εικόνα 3). Όσον αφορά την εξέλιξη στις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή/ της μαθήτριας, οι απόψεις επίσης ποικίλουν. Με ποσοστό 79,2%, οι γονείς εκτιμούν πως έχουν παρατηρήσει μεγάλη ή πολύ μεγάλη εξέλιξη, εν αντιθέσει με το 20,8% των γονέων που θεωρούν ότι δεν έχουν παρατηρήσει κάποια εξέλιξη.

Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή του/ της στα μαθήματα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του/ της;

24 απαντήσεις



Εικόνα 3. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η συμμετοχή στα μαθήματα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του/ της;

Με βάση την ανάλυση της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες ΕΡ συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικοποίησης των μικρών μαθητών.

Εκτιμήσεις γονέων απέναντι στην ΕΡ

Σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με την ΕΡ.. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ΕΡ αποτελεί διδακτική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και προβλέπεται η διδασκαλία της από 8 έως 10 ώρες. Σχετικά με το αν θα πρέπει να

ενσωματωθεί υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών η και να διδάσκεται περισσότερες ώρες, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων με ποσοστό 91,7%, απάντησε θετικά. Αναφορικά με το αν η ΕΡ βοηθάει και συμπληρώνει και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά πεδία, οι απάνσεις ήταν εξίσου θετικές με ποσοστό 66,7%, ενώ το ποσοστό των γονέων που δεν γνωρίζουν είναι 16,7%. Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τους λόγους που οι γονείς επέλεξαν την ΕΡ ως δραστηριότητα (Εικόνες 4-5) είναι:

Ποιοι είναι οι λόγοι που επιλέξατε την ΕΡ;

20 απαντήσεις

Γιατι το βρισκει ενδιαφερον το παιδι μου
Για την διεύρυνση του μυαλού
Πιστεύω πως αναπτύσσει την κριτική σκέψη του παιδιού
Ότι πρέπει να συνεργάζεται και γιατί του αρέσει
Ανάπτυξη δημιουργικότητας κ γνωριμία με την τεχνολογία
Λόγω της πρακτικής του σκέψης
Δημιουργικότητα, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ομαδικότητα, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, εκμάθηση ολοκλήρωσης ενός πρότζεκτ/εργασίας, μαθαίνει να θέτει στόχους κ να τους υλοποιεί.
Παιχνίδι με δημιουργία στο οποίο πρέπει να προσπαθεί για το αποτέλεσμα που επιθυμεί
εμπειρία
Θεωρω ότι εφαρμόζεται ολη τη θεωρία της σχολικής υλης..
Το ήθελε πολύ το ίδιο το παιδί
το επέλεξε το ίδιο το παιδί

Εικόνα 4: Λόγοι επιλογής ΕΡ ως δραστηριότητα

Επαφή με τεχνολογία
Πρωτότυπη δραστηριότητα
Είναι μια εντελώς διαφορετική δραστηριότητα σε σχέση με τις υπολοιπες.
Δημιουργικότητα, Προγραμματισμός με χρήση tablet , Συνεργασία σε ομάδες
Για την δημιουργικότητα κ την συνεργασία
ΔΙΝΕΙ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ
Γιατι εχει μελλοντική βλέψεις
Του αρέσει
Για να ακονίζει το μυαλό της
Το παιδί αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.
Προϊόνει δακτυλ

Εικόνα 5: Λόγοι επιλογής ΕΡ ως δραστηριότητα

Αναφορικά με τα οφέλη που θεωρούν οι γονείς ότι αποκομίζει το παιδί με αυτήν την ενασχόληση αυτά είναι: η δημιουργικότητα και η φαντασία, η συνεργασία και η ομαδικότητα, το παιχνίδι μέσα από τη μάθηση, η συγκέντρωση για την επίτευξη ενός στόχου, η επαφή με την τεχνολογία, το μαθαίνουν να κατασκευάζουν και να προγραμματίζουν και η επίλυση προβλημάτων. Οι προσδοκίες των γονέων από την ενασχόληση του παιδιού με την ΕΡ, αποτυπώνονται στις εικόνες 6 και 7. Επιπλέον παρατηρήσεις που επισημάνθηκαν από τους γονείς είναι το ακριβό χρηματικό κόστος, θα έπρεπε να υπάρχουν καλοκαιρινά τμήματα και πως προσφέρει πολλά στα παιδιά και στο παρόν και στο μέλλον.

Ποιες είναι οι δικές σας προσδοκίες από την ενασχόληση του παιδιού σας στα μαθήματα;

24 απαντήσεις

Είναι ένας τομέας που βοηθάει την δημιουργικότητα κ που απο οσα μου λει,πιθανοτατα να ακολουθησει κ μελλοντικα
Να έχει καλύτερη κριτική σκέψη
Να περάσει όμορφα και να μάθει ότι μπορεί
Κοινωνικοποίηση
Καλή σχολική απόδοση, τόνωση της αυτοπεποίθησης του
Να το εξελίξει όσο μπορεί
Να παίρνει ευχάριστα κ δημιουργικά, να ανέπτυξει την κριτική της σκέψη.
Λογική σκέψη
Η εξέλιξη του...στον τομέα...
Να αναπτύσει τη σκέψη του να βρίσκει λύσεις κ.να σκεφτεται έξω από το κουτί
Ομαδικότητα, συνεργασία, επίλυση προβλήματός, δημιουργικότητα, αναλυτική και συνθετική σκέψη.

Εικόνα 6: Προσδοκίες γονέων από την ενασχόληση με την ΕΡ

καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, νέα ερεθίσματα εκτός σχολικής ύλης
Σωστή χρήση υπολογιστών μέσα από παιχνίδια
Αφύπνιση σε ότι αφορά τις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας (σε διάφορους τομείς) με σκοπό την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων αυτών, στην μετέπειτα καθημερινότητα.
Ότι μαθαίνει είναι χρήσιμο.
Προγραμματισμός με χρήση tablet ,Εξοικείωση με τεχνολογία, Γνώση Η/Υ
Ομαδικότητα, δημιουργία, συνεργασία
ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟ
Σκέψη οργάνωση
Ελπίζω να το βοηθήσει στη λογική σκέψη του
Αντίληψη και επίλυση ασκήσεων
διασκέδαση,δημιουργικότητα
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Εικόνα 7: Προσδοκίες γονέων από την ενασχόληση με την ΕΡ

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μία προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων και των απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι γονείς των μαθητών που εμπλέκονται σε μαθήματα ΕΡ.. Σε γενικές γραμμές, τα πορίσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα, δείχνουν ότι οι γονείς σαφώς έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτή τη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, έχουν διαπιστώσει τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους, ενώ θεωρούν ότι αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και ο κριτικός τρόπος σκέψης τους. Τέλος, ενισχύονται η ομαδικότητα και η συνεργασία και το κυριότερο τα παιδιά «παίζοντας» μαθαίνουν.

Μελλοντικά θα διερευνηθούν και θα γνωστοποιηθούν οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε μαθήματα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, αναφορικά με το πώς τα οφέλη που έχουν λάβει συμβάλλουν στη σχολική τους καθημερινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αμανατίδης, Ν. (2015). Ο Όμιλος Ρομποτικής στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων: Σχεδιασμός και κατασκευή ενός ρομποτικού συστήματος με τη χρήση της πλατφόρμας εκπαιδευτικής ρομποτικής LegoWeDo και του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch. 6ο τεύχος του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιοδικού ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ σελ 253-337. https://www.biologyinschool.gr/wp-content/uploads/2015/09/6_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf
- Anwar, Saira; Bascou, Nicholas Alexander; Menekse, Muhsin; and Kardgar, Asefeh (2019) "A Systematic Review of Studies on Educational Robotics," Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER): Vol. 9: Iss. 2, Article 2. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223>
- Ανυφαντής Σ. (2018). Μελετώντας το κίνητρο των μαθητών κατά την εκμάθηση ρομποτικής. Εμπειρική μελέτη στο 1ο Γυμνάσιο Πυλαίας <http://ikee.lib.auth.gr/record/299717/files/GRI-2018-22532.pdf>
- Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιστημονικό Πεδίο: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες. ΤΠΕ Δημοτικό. Σελ. 49 και 61. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Ribeiro, C. R., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011). A proposal for the evaluation of educational robotics in basic schools. In Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research-15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) (pp. 831-839). International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14835>

SOCIAL STORIES AS A STRATEGY TO PREPARE CHILDREN WITH AUTISM TO PARTICIPATE IN OUT OF SCHOOL ROBOTIC ACTIVITIES

Evaggelia Tsiomi, Med in Special Education, Team Science Member, Include, Thessaloniki, Greece, evangelia.tsiomi@gmail.com

Anastasia Paschalidou, Student in Educational and Social Policy, Social Volunteer of Include, Thessaloniki, Greece, anastapascha10@gmail.com

Andromachi Nanou, Ph.D in Special Education, Team Science leader, Include,
Thessaloniki, Greece, antananou@gmail.com

Abstract

In this research, an educational intervention was carried out to investigate the effectiveness of social story intervention to a 12 year old boy diagnosed at 2nd level of ASD in order to participate with his classmates in out of school educational robotic activity. The activity lasted 4 hours and took place in the inclusive robotic lab of “School for all: Tokei Maru”. Interviews, researcher’s diary and descriptive evaluation of the child’s social adjustment were used for data collection. According to the findings the child reacted positively and participated in robotic activities although it was not expected by his mainstream and the support teacher.

INTRODUCTION

In recent years, robotics education activities have been gaining ground in the education sector. However, necessary steps and the revolution in the field of robotics in education have been achieved in the last decade with robotics escaping from the laboratory environment and entering the reality of the school (Chambers & Carbonaro, 2003) or out of school during a school trip. Robotic activities out of school are more interest than in school (Nugent et.al, 2016).

Children with ASD face difficulties to participate across home, school, and community contexts. One of the main participation difficulties concerns school trips (Simpson et al., 2018). Due to their preference for consistency and sameness, students with ASD sometimes struggle when their daily schedules are disorganized by a school trip. Some students run away, tantrum, or display other difficult behaviors when they are under stress, which can make the trip significantly challenging and complicated. Repetitive and restricted behaviors, social anxiety, less effortful control, poor social skills, and dislike of school appear to be risk factors for poor transfer to schools. The need for on-going and individualized school based interventions is fundamental (Marsh, Spagnol, Grove, & Eapen, 2017). In order for School trips to be beneficial for all children specific, transition and preparation strategies for children with ASD have to be developed (Hume, 2008).

Among the transition and preparing strategies, social stories have been introduced as an educational tool that supports children with ASD in their transitions (Briody & Mc Garry, 2005). Social Stories are short stories for children with autism in order to understand social situations, provide support in new and sometimes confusing social experiences (Gray, 1995). Feinberg (2002) argued that social stories increased four social skills: greeting behaviors, participation to the game, asking another child what he or she wants to play, and the choice of one child to play with. Most authors (Nichols et al., 2005, Reynhout & Carter, 2006) agree that although Social Stories are a promising intervention, given the research to date, it is premature to conclude that are a strategy based on evidence (Wright, B., Teige, C., Watson, J. et al. 2020).

As educational robotics are being integrated in school curriculum and previous studies have indicated that there is high interest in improving the relationship between robots and children with ASD (Arshad, et al., 2020) specific strategies to engage children with autism to participate in robotic activities have to be developed in inclusive settings (Tsiomi& Nanou, 2020, Nanou, et al., 2019).

RESEARCH PART

Purpose

The main purpose of the study is to investigate the effectiveness of a social story intervention to a child with ASD and specific difficulties in dealing with transitions to participate in out of school robotic activity.

Research methodology

The research methodology followed the procedure of an educational intervention. An educational intervention is a qualitative study that involves the design, implementation and evaluation of a proposal or curriculum in a particular subject and may relate to either the content or the teaching process. It requires measurements before and after the intervention. By comparing the results of the measurements before and after the educational intervention, researcher tests the success or not of the educational intervention (Damaskinidis & Christodoulou, 2019, Avramidis & Kalyva, 2006).

Participants

The educational intervention was applied to a twelve year old boy Fanis with an ASD diagnosis who was attended a 5th grade class with a capacity of 18 students. Fanis according to the Educational and Counseling Support Centers (K.E.S.Y.) has ASD-2nd level “Requiring substantial support (notable difficulties in socialization and flexibility)”. He faces difficulties in maintenance and understanding of social relationships, in dealing with change and transitions. Fanis participated in the social story intervention with the consensus of his mother. His teachers have been informed about the social story intervention after they conduct the “school for all” in order to participate in robotic activities.

Place and time

The educational intervention carried out at “School for all: Tokei Maru” Include. Include develops universal design of learning methods to include children with disability in different activities. The place is highly equipped offered by the Stavros Niarchos Foundation. There was 500 meter distance between the Fani’s and School for all Tokei Maru and the transition was held on foot. The action took place in the December of 2018.

DIDACTIC METHODOLOGY

School for all Tokei Maru lab uses EV3 Lego mindstorms and LEGO robotic platform in inclusive robotic activities. Lego has been used in several research interventions in children with autism spectrum as it fulfills goals such as social interaction between children with or without disabilities, since they do not require verbal communication nor do they have specific rules such as teamwork games (Tsimi, Nanou, 2020). In addition, LEGOs promote imagination, creativity and collaboration among expatriate peers and have therefore been used to develop or improve social skills in students with autism (Pang, 2010).

The robotic activity in order to include children with ASD is being structured in 7 steps (fig.1). These steps are being explicitly taught through to the child with ASD by his teacher through digital social story by power point presentation. The Social story included photos a) of the entrance, b) the 6 steps of the activity and the Lego bricks that would be used for the construction of the quarry, c). the departure d) the emotions. Social story was sent via ppt to the support teacher 1 week before the robotic activity in order to teach it to Fanis.

Data collection tools

Initial and final evaluation: *Mainstream and Support Teacher’s Interview:* The interview was structured including questions about the specific difficulties and interests of the child in order the social story to be adapted to his needs.

1.Entrance: what I see when I go to the “School for all Tokei Maru”		 I am happy to be there
2.Explore the place	3. Split in teams. I stay with my team (15 min)	4.Team poster (15 min)
	 	
5. Problem solving: At the quarry of your area there is the need for the automation. How would you help this process with robotics) Think of possible solutions and to defines different roles, developers, builders, architects, researchers(15 min)		
6. Each team cooperate to solve the problem: look for information on the interactive board, construct the piece with their own material and their own robot by consulting the manual outlining the steps of the EV3 manufacturing process using the appropriate bricks of kit (40 min).		
		 
7.Finally, there is the presentation of the teams (10 minutes each team).		 

Figure 10. The entrance and the 7-step structure of the robotic activity in School for All Tokei Maru.

Data collecting during intervention: a) *Researcher's observations:* observations during activities by an external observer, Special educator, b) *Protocol of descriptive evaluation of child's participation at all stages of the activity.* The rates was from 1-3. Especially, 1: not participating, 2: participating with teacher support, and 3: participating autonomously.

RESULTS

Initial evaluation

From initial assessment through interviews was found that the child, although he could communicate verbally, experienced difficulties in adapting to disruptions of his daily scheduled activities and transitions. It was difficult for him to obey to new rules and guidelines. He has never participated before in out of school activities because of increased anxiety. The support teacher and the teacher of the class felt that the child would not be able to respond to the visit. They had never used social story before.

Intervention

According to the researcher observations, the child entered the place with his support teacher. He seemed calm and began to move at space following the first step. His intention was to get in touch and get to know the objects. He started to be nervous when his peers got into the School for all and he started to bite his hands. Then the support teacher showed him his place to sit, as it was presented in the 6 step figure he was taught. The child saw the place and moved on “he felt comfortable” as the researcher commented. As the action started in all the stages mentioned above, it went smoothly. He was actively involved in the design of his team's poster with encouragement from the special educator. During the problem while assembling the Lego it was decided unanimously by the team to take on the role of finder, helping to find the necessary bricks. He was engaged with the support of his teacher and manages to be helpful to his team. During the presentation of the team at the end of the activity he expressed stress by biting his nails nervously while the others presented their work. He felt an active member of the team and participated in the presentation when the children started to sing while they presented the poster. Children gave him a musical instrument. “He was probably shy, feeling awkward because the educators, the researchers and his classmates were looking at him and his team” he researcher noted. According to the descriptive engagement assessment, as shown in the table below, there was active child participation either autonomously or with support in most parts of action. There was tension during the division of the activities where the kid stood up from his seat and started to revolve nervously at the place. He also tried to throw Lego bricks to his peers? . The support teacher tried to calm him by showing him the 6 steps of the activity and by reminding him which step he had to follow. He went back to his team and he continued to work on the activity. The axes of the assessment tool on which the rating is based are: 1) Explicit behavior, 2) Willingness to engage verbally or non-verbally, 3) Eye contact time, 4) Activity time (hands), 5) External stimulation, 6) Willingness to complete the activity, 7) Interest.

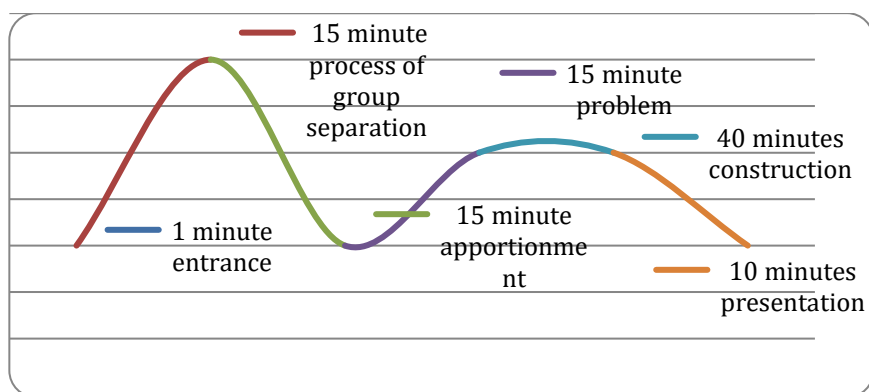


Figure 11. Descriptive assessment of the child's participation during the 6 steps of the robotic activity.

Final evaluation

According to the teacher's final interview the behavior adjustment of the child with ASD were impressive. The teacher expressed his satisfaction and he said that it was the first time that the child with ASD stood close to the team and cooperated in an out of the school activity. The teacher underlined the benefits of the usage of the social story that due to her opinion made the difference on child behavioral adjustment. The support teacher of the ASD child during the final interview highlighted the unexpected difference in the child's behavioral adjustment and the involvement in the out of school activity.

CONCLUSIONS

The research question was whether education through a social story could facilitate the participation and social adjustment of a child with autism spectrum at a school visit and participate in robotic activity. The effects of the social story intervention are encouraging as the child managed to stay calm and felt secure out of school. Although his teachers were negative about his participation and felt that he would not be able to respond to the program, the child with ASD actively participated in most of the phases. As the two teachers, the mainstream and the support, claimed after the intervention program, social stories could help the child to be prepared before out of school activities. We conclude, based on the literature (Gray,1995), that social history has worked to support the child, creating a sense of security.

RESEARCH LIMITATIONS

The experimental study with one subject is a qualitative study and its data cannot be generalized. In addition, observation and interview tools include by definition some degree of subjectivity that may relate to interpretations of the observations and sayings of the individual involved.

ACKNOWLEDGEMENT

The results of this social story investigation have been used as evidence based guidelines in the context of EliSe Eliminating Social Exclusion Erasmus+ It creates a descriptive model of transferring, traveling and participating in leisure time activities for families with children with Autism Spectrum Disorders.

REFERENCES

- Arshad, N. I. A. S., Hashim, M., Mohd Ariffin, N., Mohd Aszemi, H. M. & Norman, A. (2020). Robots as Assistive Technology Tools to Enhance Cognitive Abilities and Foster Valuable Learning Experiences among Young Children With Autism Spectrum Disorder," in *IEEE Access*, vol. 8, 116279-116291, doi: 10.1109/ACCESS.2020.3001629.
- Avramidis, I., Kalyva, E. (2006). *Research Methods in Special Education-Theory and Applications*. Papazisis Athens.
- Briody, J., & Mc Garry, K. (2005) National Association for the Education of Young Children, retrieved at 14-11-2020 <https://www.pakeys.org/wp-content/uploads/2018/01/Using-Social-Stories-article.pdf>
- Chambers, J.M. & Carbonaro, M. (2003). Designing, Developing, and Implementing a Course on LEGO Robotics for Technology Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 209-241. Norfolk, VA: AACE.
- Damaskinidis, G. and Christodoulou, A. (2019). Writing Research Proposals for the Social Sciences and Humanities in a Higher Education Context. Cambridge *Scholars Publishing*, UK.
- Feinberg, M. J. (2002). Using social stories to teach specific social skills to individual diagnosed with autism. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62, 3797.
- Gray, C. (1995). Teaching children diagnosed with autism to “read” social situations. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, 219-241. Albany, NY: Delmar.
- Hume. (2008). Transition Time: Helping Individuals on the Autism Spectrum Move Successfully from One Activity to Another. *The Reporter* 13(2), 6-10.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196.
- Nanou, A., Chenine, I., & Oikonomou, A. (2019). Using Lego-type robots to teach social skills in non –formal inclusive environment: an action research study. *24th International Scientific Conference Educational Research and School Practice, Serbia*.
- Nichols, S. L., Hupp, S.D.A., Jewell, J. D., & Ziegler, C. S. (2005). Review of social story interventions for children diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 6, 90-120.
- Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N., Welch, G., (2016). Robotics camps, clubs, and competitions: Results from a US robotics project. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, Part B, 686-691.
- Pang, Y. (2010). Lego Games Help Young Children with Autism Develop Social Skills. *International Journal of Education*, 2.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.
- Simpson, K., Keen, D., Adams, D., Alston-Knox, C., & Roberts, J. (2017). Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *National library of Medicine*, 44(1), 99-107.
- Tsiomi, E., Nanou, A. (2020). Cooperative strategies for children with Autism Spectrum Disorders in inclusive robotics activities. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. Proceedings of the International Scientific Conference, 5, 148-156.

Wright, B., Teige, C., Watson, J. *et al.* (2020). Autism Spectrum Social Stories In Schools Trial 2 (ASSIST2): study protocol for a randomised controlled trial analysing clinical and cost-effectiveness of Social Stories™ in primary schools. *BMCPsychol***8**, 60.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

Αριάδνη Χουλιαροπούλου

Μάνος Παυλάκης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει μια σχολική κοινότητα μέσα από την υλοποίηση επιχειρηματικών προγραμμάτων. Βασικός σκοπός της είναι η ανάδειξη της αξίας που έχει η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα που

προέκυψαν από εμπειρική έρευνα, επιβεβαιώνουν την ισχύουσα βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών, την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους και την προσωπική τους ανέλιξη, καθώς και την επιτυχή είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα, επιχειρηματικά προγράμματα, επιχειρηματικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Οι συνεχείς εξελίξεις στη σύγχρονη εποχή, οι ανάγκες εργασίας που μεταβάλλονται διαρκώς, καθώς και η οικονομική κατάσταση που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, καθιστούν αδήριτη ανάγκη την απόκτηση εφοδίων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων από τη σχολική ηλικία, τα οποία εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα, θα επιτρέψουν στα παιδιά μεγαλώνοντας να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις της ζωής και της αγοράς εργασίας (Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, 2006). Το ζήτημα αυτό απασχολεί και διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, στους οποίους κυριαρχεί η διαπίστωση ότι η ενδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου καθώς και η συνεργασία του με την αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνία είναι πλέον απαραίτητη προϋπόθεση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Διαφαίνεται λοιπόν ότι η ανάπτυξη και η προώθηση της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα, η οποία αδιαμφισβήτητα ως αντικείμενο εκπαίδευσης αποτελεί μια πρόκληση, είναι πρωταρχικής σημασίας τόσο για τα θεσμικά όργανα όσο και για τα κράτη-μέλη της Ε.Ε (Γιαλαμάς & Κεσσάνιδης, 2017).

Με βάση την παραπάνω παραδοχή, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, η έμφαση δίνεται στη διεθνή εμπειρία και την ευρωπαϊκή πολιτική που αφορά την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα, ενώ παρουσιάζονται και στοιχεία από την ελληνική πραγματικότητα. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με την παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που αποτέλεσε την περίπτωση μελέτης.

Επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί, ότι η επιχειρηματικότητα έχει επιτυχή αποτελέσματα όταν συνδυάζεται με την εκπαίδευση και ότι όσο πιο ενδεδειγμένη και αναλυτική είναι η εκπαίδευση, τόσο το άτομο καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψουν να αδράξει τις επιχειρηματικές ευκαιρίες που θα του παρουσιαστούν (Hatlebak, 2009· Παπαγιάννης, 2014). Πολλοί ερευνητές διεθνώς, που έχουν μελετήσει και προσεγγίσει τη σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την επιχειρηματικότητα, χαρακτηριστικά τονίζουν ότι τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται σημαντική ενίσχυση των επιχειρηματικών προγραμμάτων με έμφαση στην ποιότητα της προσφερόμενης γνώσης (Τζερεμές & Σκάγιαννης, 2009).

Είναι γεγονός ότι η οικονομική κρίση, η αυξανόμενη ανεργία καθώς και οι μεταβολές που πραγματώνονται σε όλους τους τομείς της οικονομίας, κρίνουν επιτακτική τη διαμόρφωση ειδικής στρατηγικής για την επιχειρηματική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη και την παραγωγικότητα. Όντως υπό τη θεώρηση αυτή, οι εγκάρσιες δεξιότητες, όπως η επιχειρηματικότητα, είναι αναγκαίες, όχι μόνο για την ανάπτυξη της νοοτροπίας των νέων, αλλά και για την απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που έχουν μεγάλη σημασία ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη της επιχειρηματικής κουλτούρας. Σύμφωνα και με την έκθεση που δημοσίευσε το δίκτυο Ευρυδίκη το 2012, η επιχειρηματική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να βελτιώσουν τον τρόπο σκέψης τους, ώστε όχι μόνο να γίνουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα, αλλά και

να μπορούν να μετασχηματίζουν καινοτόμες ιδέες σε επιχειρηματική πρακτική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Διαπιστώνεται ακόμα ότι μέσα από την επιχειρηματική εκπαίδευση μπορούν να αναδυθούν δημιουργικοί και καινοτόμοι επιχειρηματίες, γι’ αυτό είναι απαραίτητο να ενταχθεί μια ειδική στρατηγική στα προγράμματα όλων των χωρών της Ευρώπης και να εισαχθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας είναι απαραίτητο και εξαιρετικά αποδοτικό, τα ερεθίσματα που θα λάβουν οι μαθητές να προέρχονται και από αληθινούς επιχειρηματίες, οι οποίοι θα μοιραστούν τις εμπειρίες τους και θα τους βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση και στην καλλιέργεια του επιχειρηματικού τους πνεύματος (Πριμικήρη, 2017). Δηλαδή άμεση και αποτελεσματική σύνδεση της εκπαίδευσης με την επιχειρηματικότητα. Είναι προφανές, ότι καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση αυτής της πολιτικής διαδραματίζουν οι εκπαιδευτές, οι οποίοι μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες, διευκολύνουν τη μάθηση, καθοδηγούν, υποστηρίζουν και βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και σωστή επιχειρηματική νοοτροπία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014).

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν χρήσιμα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να μετουσιώσουν τις ιδέες τους σε πράξεις, σε τυχόν μελλοντική τους ενασχόληση με επιχειρηματικές δραστηριότητες (στο ίδιο). Σε αυτές τις δεξιότητες περιλαμβάνονται αφενός μεν η ικανότητα πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων και αφετέρου η αξιοποίηση ευκαιριών, η διορατικότητα και η δυνατότητα συνεργασίας, όποτε αυτό είναι απαραίτητο για την ενίσχυση της επιχειρηματικής δραστηριότητας (Παπαγιάννης, 2014). Φυσικά η επιχειρηματική εκπαίδευση συμβάλλει, εκτός από τη δημιουργία νέων επιχειρήσεων και στην αύξηση του βαθμού απασχόλησης των νέων, αποτελώντας έτσι ένα σημαντικό όπλο κατά της ανεργίας.

Παρόλο όμως που τα τελευταία χρόνια η επιχειρηματικότητα έχει εισχωρήσει στον χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από τα προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με επιτυχία, συνεχίζει να θεωρείται ένα πεδίο υπό διερεύνηση, κυρίως για την Ευρώπη (Τζερεμέζ & Σκάγιαννης, 2009). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και η χώρα μας υστερεί στον τομέα αυτό, αφού η επιχειρηματικότητα δεν είναι ενταγμένη κατά τρόπο απόλυτα ικανοποιητικό στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Αφού όμως η ανάπτυξη της μαθητικής επιχειρηματικότητας κρίνεται πολύ σημαντική, ενώ και η εκπαίδευση και η ορθή ανάπτυξη δεξιοτήτων διαμορφώνει τους πολίτες του αύριο (OECD, 2015) και η Ελλάδα έχει συμπεριλάβει τα τελευταία χρόνια στη στρατηγική της επιχειρηματικά προγράμματα από τη μικρή ηλικία, στοχεύοντας σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Παρακολουθώντας τα προγράμματα αυτά οι μαθητές, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσω κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αφού οι ιδέες τους μεταλλάσσονται σε επιχειρηματική δράση, θεμελιώνοντας έτσι τη σωστή επιχειρηματική σκέψη και κουλτούρα, εργαλεία απαραίτητα για τη ζωή που πρόκειται να ακολουθήσει (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Αυτό βέβαια που έχει μεγάλη σημασία, είναι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν και θα αναπτυχθούν, να αποτελούν χρήσιμα εφόδια σε κάθε επαγγελματική πορεία του ατόμου, καθώς λειτουργούν θετικά όχι μόνο στην επιτυχή έκβαση της επιχειρηματικής του δραστηριοποίησης, αλλά και στην ικανότητά του να βρίσκει δουλειά όποτε το χρειάζεται.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα θα βοηθήσει όλες τις χώρες της Ευρώπης να ανταπεξέλθουν στον παγκόσμιο ανταγωνισμό, να αναπτυχθούν οικονομικά και να δημιουργήσουν υψηλά επίπεδα εργασίας (European Commission, 2015).

Μεθοδολογία έρευνας

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε, κρινόμενη ως καταλληλότερη, η χρήση της τριγωνοποίησης μέσα από την ποιοτική προσέγγιση (μελέτη περίπτωσης) μιας και συνδυάζει τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής δεδομένων (Creswell, 2011). Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να εξεταστεί

σε βάθος μια μαθητική κοινότητα και να παρατηρηθούν όλες οι δραστηριότητές της μέσω πολλαπλών πηγών απόδειξης (Robson, 2010). Πεδίο μελέτης αποτέλεσε το Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών, το οποίο προωθεί τα τελευταία χρόνια την ανάπτυξη καινοτόμων επιχειρηματικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμά του.

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τρεις εκπαιδευτικοί: ο καθηγητής Φυσικών Επιστημών, ο καθηγητής Οικονομικών καθώς και ο καθηγητής Μαθηματικών που συντόνιζαν το πρόγραμμα και υπηρετούν στο σχολείο τα τελευταία χρόνια, ο εθελοντής- μέντορας που είχε συμβουλευτικό και ενθαρρυντικό ρόλο καθώς και 40 μαθητές της Α' και Β' Λυκείου. Όλοι τους είχαν άμεση εμπλοκή με το επιχειρηματικό πρόγραμμα που μας ενδιέφερε.

Επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία καθώς ορίστηκε εκ προθέσεως, ως πεδίο αναφοράς, το Πειραματικό Λύκειο και συγκεκριμένος πληθυσμός μέσα από αυτό, με απώτερο στόχο να μελετηθεί και να κατανοηθεί σε βάθος το προς διερεύνηση θέμα, εξασφαλίζοντας τις αναγκαίες πληροφορίες (Creswell, 2011).

Ερευνητικά Εργαλεία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2020 και χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, ομάδες εστίασης- focus group και φύλλο παρατήρησης) για τη συλλογή των δεδομένων.

- **Ημι- δομημένη συνέντευξη**

Σύμφωνα με τον Tuckman (1972), η ημι-δομημένη συνέντευξη, (όπ. ανάφ, στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) επιτρέπει να γίνει εμφανής η σκέψη των συμμετεχόντων, διερευνά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους και έτσι το υπό εξέταση φαινόμενο μπορεί να αναλυθεί διεξοδικά. Επιπρόσθετα, μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά και το γεγονός ότι μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να υποχρεώνονται σε καθοδηγούμενες απαντήσεις (Creswell, 2011).

Σχεδιάστηκαν λοιπόν, με γνώμονα τις ανάγκες της έρευνας, δύο οδηγοί συνέντευξης, ένας για τους καθηγητές και ένας για τον εθελοντή- μέντορα. Χρησιμοποιήθηκε απλή γλώσσα και οι ερωτήσεις ήταν συγκεκριμένες και πλήρως εναρμονισμένες με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι οδηγοί συνέντευξης χωρίστηκαν σε 2 μέρη: α) στα δημογραφικά στοιχεία και β) στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα.

- **Ερωτηματολόγιο**

Ως δεύτερο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο άξονες, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές της Α' και Β' Λυκείου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ώστε να εξεταστεί ο βαθμός ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους καθώς και ο τρόπος που οι ίδιοι το αντιλαμβάνονταν. Ο πρώτος άξονας εμπεριείχε δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και δύο ερωτήσεις που αφορούσαν την ενεργό ή μη συμμετοχή τους στο επιχειρηματικό πρόγραμμα και ήταν πολύ εύκολο να απαντηθούν. Στον δεύτερο, έγινε διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το επιχειρηματικό πρόγραμμα και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά είδη ερωτήσεων (κλειστού και ανοιχτού τύπου) ώστε αφενός μεν να είναι εύκολο στη συμπλήρωσή του και αφετέρου να επιτρέπει να αναδυθούν αξιόπιστα αποτελέσματα. Οι ανοικτές ερωτήσεις διευκόλυναν τους μαθητές να εκφραστούν χωρίς υστεροβουλία, βοηθώντας στην εύκολη εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο που σκέφτονται, ενώ άντλησαν και πρωτότυπες απαντήσεις για το υπό εξέταση θέμα (Cohen, Manion&Morrison, 2008).

- **Ομάδες εστίασης (Focus group)**

Ένα τρίτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέγιστη δυνατή διερεύνηση του θέματος ήταν η ομάδα εστίασης (focus group), με δύο ομάδες μαθητών της Α' Λυκείου που συμμετείχαν φέτος στο πρόγραμμα της «εικονικής επιχείρησης», για απόκτηση πρόσβασης σε περισσότερες πληροφορίες ποιοτικού χαρακτήρα. Η μέθοδος αυτή πρόσφερε πλήθος στοιχείων, αφού πρόκειται για μια διαδικασία αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των ερευνητών και των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

- **Μη συμμετοχική παρατήρηση**

Τελευταίο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση στον χώρο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για να συγκεντρωθούν πληροφορίες που εμφανίζονται μέσα στο πεδίο αναφοράς, να μελετηθούν συμπεριφορές αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται και να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών. Ο τρόπος δράσης που υιοθετήθηκε, καθόρισε και το είδος των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν (Ιωσηφίδης, 2003).

Αποτελέσματα Έρευνας

Από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι το επιχειρηματικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν ενίσχυε την ενεργό συμμετοχή τους, την καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης καθώς και την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν, ότι τα επιχειρηματικά προγράμματα τους δίνουν τη δυνατότητα να εξελίσσουν και να ενδυναμώνουν τον εαυτό τους και να διαμορφώνουν μια προσωπικότητα πιο δημιουργική και κριτικά σκεπτόμενη, καθώς και έναν χαρακτήρα πιο έτοιμο απέναντι στις προκλήσεις που θα παρουσιαστούν στην ενήλικη ζωή τους.

Οι μαθητές, σημείωσαν επίσης, σε ποσοστό 67,5% ότι τα επιχειρηματικά προγράμματα συμβάλλουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών τους, στην αναζήτηση καινοτόμων ιδεών και τη μετουσίωσή τους σε υλοποιήσιμες πράξεις, τον αναστοχασμό και την αυτοβελτίωση και σε ποσοστό 95% ότι μέσω των επιχειρηματικών προγραμμάτων δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας και υποστήριξης που οδηγεί στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών. Ανέφεραν επίσης σε ποσοστό 88% ότι απέκτησαν γνώσεις για την επιχειρηματικότητα σε μεγάλο βαθμό.

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές και τον μέντορα, διατυπώθηκε ομόφωνα η άποψη ότι η εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας είναι ιδιαίτερος σημαντική για τους μαθητές, αφού τα παιδιά λόγω της κατάστασης που βιώνουμε σήμερα, είναι καλό να ενημερώνονται από μικρή ηλικία για τον επιχειρηματικό κόσμο και να αναπτύσσουν επιχειρηματικό πνεύμα.

Επίσης οι καθηγητές υποστήριζαν, ότι όλοι οι μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ήταν χρήσιμοι, κινητοποιήθηκαν και επέδειξαν στην πλειοψηφία τους όρεξη για δουλειά, διάθεση για συνεργασία, ενώ δεν έλειψαν και αυτοί που είχαν μέσα τους ψήγματα επιχειρηματικότητας και ότι μέσα από όλα τα στάδια του προγράμματος, ήρθαν σε στενή επαφή με τους άλλους συμμαθητές τους, αντάλλαξαν απόψεις και κατόρθωσαν να επιλύσουν τις όποιες διαφωνίες τους με ειρηνικό τρόπο. Έγιναν έτσι ικανοί να δημιουργήσουν ένα φιλικό κλίμα όπου κυριαρχούσε ο διάλογος, ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία κατανόηση και η ομαδική δουλειά.

Σύμφωνα επίσης με ομόφωνη γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και του μέντορα, φαίνεται ότι οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες ενώ ερευνούν, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν να δουλεύουν όλοι μαζί, να σέβονται ο ένας τον άλλον και έτσι επέρχεται η αυτοβελτίωσή τους. Βλέπουμε εδώ, ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ταύτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των καθηγητών και σε αυτές των μαθητών που αναλύσαμε παραπάνω.

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι καθηγητές υλοποιώντας επιχειρηματικά προγράμματα, σημειώθηκε και πάλι από όλους, ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα, εκτός από εμπειρίες και πιθανόν νέες γνώσεις, μπορεί να τους προσφέρει και ηθική ικανοποίηση. Ικανοποίηση γιατί νιώθουν ότι κάνοντας το αυτονόητο, πετυχαίνουν κάτι για τα παιδιά. Έτσι, η μεγαλύτερη ανταμοιβή τους καθρεφτίζεται στα μάτια των μαθητών τους, στη διάθεσή τους και την ενεργό συμμετοχή τους. Υπογράμμισαν όμως ότι για να είναι επιτυχές όλο αυτό το εγχείρημα δεν αρκούν μόνο οι ανεπτυγμένες δεξιότητές τους και οι εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενό τους, αλλά χρειάζεται να διαθέτουν και ομαδικό πνεύμα στη μεταξύ τους συνεργασία.

Μέσα από το τρίτο ερευνητικό εργαλείο (ομάδες εστίασης - focusgroup), επιβεβαιώθηκαν οι πληροφορίες από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αφού όλοι οι μαθητές που ρωτήθηκαν, υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν χρήσιμα εφόδια που θα τους ακολουθούν στη μετέπειτα ζωή τους. Οι μαθητές χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι μέσα από το εφαρμοζόμενο επιχειρηματικό πρόγραμμα απέκτησαν γνώσεις για την επιχειρηματικότητα ενώ καλλιέργησαν υπάρχουσες δεξιότητες και τις ανέπτυξαν, με αποτέλεσμα να υπερτερούν σε γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, σε σχέση με άλλους μαθητές που δεν έζησαν αυτή την εμπειρία.

Τέλος, το φύλλο παρατήρησης επιβεβαίωσε και μέσα από την προσωπική μας άποψη όλα αυτά τα δεδομένα που συλλέξαμε από τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία που προαναφέρθηκαν.

Επίλογος

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα κρίνεται πολύ σημαντική λόγω των πολλαπλών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καλλιεργεί τόσο στους μαθητές όσο και στους καθηγητές. Αναγνωρίζεται επίσης ότι μπορούν να υπάρξουν μελλοντικές επιδράσεις τόσο στην κοινωνία όσο και στην αγορά εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, μέσα από το εφαρμοζόμενο επιχειρηματικό πρόγραμμα απέκτησαν γνώσεις για τον κόσμο της επιχειρηματικότητας, οι οποίες μπορούν να αποβούν χρήσιμες σε μία ενδεχόμενη μελλοντική ενασχόλησή τους με επιχειρηματικές δραστηριότητες. Έμαθαν τι σημαίνει να αποτελούν μέλη μιας ομάδας και το έκαναν πράξη, αντάλλασσαν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες με εποικοδομητικό τρόπο και συνεργάζονταν για την επίτευξη ενός στόχου που αποσκοπούσε όχι στην κατ’ ανάγκη προσωπική επιτυχία αλλά στο ομαδικό καλό. Διαπιστώθηκε ακόμα, ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ανέπτυξαν την κριτική τους αντίληψη και τη λογική τους σκέψη, καλλιέργησαν τη φαντασία και την εφευρετικότητά τους και έγιναν έτσι πιο δημιουργικά. Τέλος, καλλιέργησαν επιχειρηματικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ανέπτυξαν επιχειρηματικό πνεύμα.

Από την άλλη, κατέστη εμφανές ότι και οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας αυτά τα προγράμματα, απέκτησαν επιπλέον γνώσεις και εμπειρίες ενώ ανταμείφθηκαν και με ηθική ικανοποίηση. Τα συναισθήματα αυτά πιστεύεται ότι είναι αρκετά για να τους ωθήσουν σε ανάλογες δράσεις και τα επόμενα χρόνια. Δημιουργήθηκε έτσι, ένα συνεργατικό περιβάλλον μεταξύ τους και με τους μαθητές τους, όπου επικρατούσαν σχέσεις εμπιστοσύνης και καλής θέλησης.

Καταλήγοντας λοιπόν, μπορούμε να υπογραμμίσουμε, ότι τα επιχειρηματικά προγράμματα αποδεικνύονται πολύ σημαντικά στη δημιουργία ενδυναμωμένων και κατάλληλα εφοδιασμένων αυριανών πολιτών, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, μέσα από τα ερεθίσματα που λαμβάνονται από την εφαρμογή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γιαλαμάς, Ι. & Κεσσανίδης Σ. (2017, Οκτώβριος). *Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας σε Μικρές Ηλικίες*. Το Διεθνές Πρόγραμμα Junior Achievement και οι Πολιτικές της ΕΕ. Ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.(έτος έκδοσης πρωτότυπου 2008)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2014). *Επιχειρηματική εκπαίδευση. Οδηγός για εκπαιδευτές*. Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Ευρωπαϊκή επιτροπή.(2017). *Επιχειρηματική Εκπαίδευση στο σχολείο στην Ευρώπη*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική.*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), σ. 123-151.
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Ηλ. & Τσερεγκούνη, Αν. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 98-108. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαγιάννης, Γ.Δ. (2014). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση, Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμη από το εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.
- Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1)
- Πριμικήρη, Α. (2017). *Επιχειρηματικές δεξιότητες στον χώρο της Εκπαίδευσης: μια σύγχρονη προσέγγιση* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (2^η εκδ.), Αθήνα : Gutenberg
- Τζερεμές, Ν., & Σκάγιαννης, Π. (2009). Η Διεθνής Εμπειρία της Εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα. *Αγορά Χωρίς Σύνορα*, 15(1), 3-28.

Ξενόγλωσσες

- European Commission. (2015). *ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: A ROAD TO SUCCESS*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Hatlebakk, M. (2009). *Regional Variation in Livelihood Strategies in Malawi*. Ανακτήθηκε από <https://www.cmi.no/publications/file/3413-regional-variation-in-livelihood-strategies-in.pdf>
- OECD. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how*. Ανακτήθηκε, από https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δέσποινα Αμαραντίδου, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Δράμας

Abstract

Educational robotics (Ebotics) is an interdisciplinary learning environment based on the use of robots and electronic components as the common thread to enhance the development of skills and competencies in children and teenagers. It works especially on the STEAM (science, technology, engineering, arts and mathematics) disciplines, although it can also include other areas such as linguistics, geography and history. When applied to education, robotics and simulators can change the way students learn and ultimately create a more knowledgeable and well-adjusted student. Robots

can be used as motivation and challenge into the classroom that is mainly comprised by technologically-literate students. Moreover, students with special requirements can reach new levels of learning through robotics into the classroom. With these technologies autistic children develop communication and social skills and students with attention disorder learn how to focus. The implementation of educational robotics into teaching encourages innovation and students gain social skills, scientific competencies and 21st century skills (Narum, 2008).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη δεκαετία του 1990, το ίδρυμα Φυσικών Επιστημών επιχείρησε μία προσέγγιση με το ακρωνύμιο SMET (Science, Mathematics, Engineering, Technology), το οποίο αντικαταστάθηκε από τον όρο STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) σύμφωνα με τη Sanders (2009). Αργότερα, προστέθηκε και το γράμμα A (Art) που αντιπροσωπεύει την ενσωμάτωση της τέχνης (STEAM). Η εκπαίδευση μέσω της ρομποτικής θα μπορούσε να οριστεί ως μία προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας. Είναι ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές εξερευνούν, εφεύρουν και ανακαλύπτουν με τη χρήση αληθινών προβλημάτων και καταστάσεων. Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο, το οποίο παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν δεξιότητες και έννοιες υπολογιστικής σκέψης. Περιλαμβάνει στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης και μελέτες ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου με έναν τρόπο που κινεί το ενδιαφέρον τους.

Η ιστορία του STEM

Η περίοδος Sputnik: Η ιδέα που έβαλε τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στο μονοπάτι της τεχνολογίας και της καινοτομίας ήταν η εκτόξευση του Ρωσικού δορυφόρου Sputnik στο διάστημα. Το 1957 οι Αμερικανοί, υπό την προεδρεία του Κένεντι, αποδέχτηκαν την πρόκληση του ανταγωνισμού και θέλησαν να ηγηθούν στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Το 1958 δημιουργήθηκε η Εθνική Διοίκηση Αεροναυτικής και Διαστήματος (National Aeronautics and Space Administration) και έγινε προώθηση της καινοτομίας STEM.

1970-1990: Από το 1970 έως τη δεκαετία του 1990, υπήρξαν μεγάλες εξελίξεις όπως το πρώτο κινητό τηλέφωνο, ο πρώτος υπολογιστής για προσωπική χρήση και η προετοιμασία της εισαγωγής της τεχνολογίας και της μηχανικής στην εκπαίδευση.

2000-2021: Το 2009, ο Πρόεδρος Ομπάμα ανακοίνωσε την πρωτοβουλία ‘Εκπαιδεύω για να Καινοτομώ’. Σκοπός αυτής της πρωτοβουλίας ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στις επιστήμες και στα μαθηματικά μέσα στα επόμενα 10 χρόνια καθώς επίσης και στην εκπαίδευση 100,000 καθηγητών STEM μέχρι το 2021.

Λόγοι ενσωμάτωσης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η εκπαιδευτική Ρομποτική επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν μέσω της ανάλυσης και της λειτουργίας των ρομπότ. Εν πρώτοις, ο προγραμματισμός είναι εύκολος και διασκεδαστικός και οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με ηλεκτρικές και μηχανικές διαδικασίες. Με τη συναρμολόγηση του ρομπότ οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες των κατασκευών τους βιωματικά και εμπειρικά.

Δεύτερον, η ρομποτική προετοιμάζει τους μαθητές για τη μελλοντική ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Με τον προγραμματισμό των ρομπότ, οι μαθητές ανακαλύπτουν εάν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ασχοληθούν με την τεχνολογία ή τη μηχανική. Η κατασκευή προωθεί τους μαθητές να εφαρμόσουν την υπολογιστική τους σκέψη και τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων.

Τρίτον, η κωδικοποίηση προάγει τις μαθησιακές διαδικασίες και αντιπροσωπεύει την ευκαιρία βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης.

Τέταρτον, η ρομποτική είναι ένα εργαλείο που δημιουργεί ένα ελκυστικό περιβάλλον για τους μαθητές. Συνδυάζεται η διασκέδαση με τη μάθηση και το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον (Eguchi, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά και φτιάχνουν τα δικά τους ρομπότ, όπως με τα Lego We Do που αποτελούνται από κομμάτια για συναρμολόγηση.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική ρομποτική διεγείρει τη συνεργασία και καθιστά ικανούς τους εκπαιδευόμενους να συντονίσουν τις προσπάθειες τους και να λάβουν υπόψη τις γνώμες των άλλων μελών. Η διαδικασία είναι μία καινοτόμα προσέγγιση, η οποία συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα καθώς επίσης κοινωνικές και επιστημονικές δεξιότητες.

Κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Με την ενσωμάτωση της ρομποτικής στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα:

- Επίλυση προβλημάτων (ανάλυση, σχεδίαση, υλοποίηση, δοκιμή και πειραματισμός, αξιολόγηση).
- Ανάπτυξη πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993) και ειδικά της διαπροσωπικής νοημοσύνης λόγω συνεργατικής χροιάς.
- Καινοτομία.
- Διαχείριση έργου (κατανομή έργου και πόρων).
- Δεξιότητες επικοινωνίας και καλλιέργεια λεκτικής έκφρασης.
- Νοητικές δεξιότητες (αναλυτική και συνθετική σκέψη).
- Δημιουργική και κριτική σκέψη.
- Διευκόλυνση γραμματισμού (Ikpeze& Boyd, 2007).
- Διασυνδεδεμένη μάθηση (connectivism), η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής όπου η δημιουργία συνδέσεων και διαδικτυακής εφαρμογής λειτουργούν ως μαθησιακές δραστηριότητες (Siemens, 2004).
- Μαθητοκεντρική διδασκαλία.
- Συνεργατική μάθηση (Pelliccione & Craggs, 2007).

- Βιωματική μάθηση.
- Παιχνιδοποίηση (συνδυασμός μάθησης και παιχνιδιού, που αποτελεί παράγοντα θετικού κινήτρου και παρώθησης).
- Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση (συνδυασμός πολλών γνωστικών αντικειμένων).
- Προσέγγιση του κλασικού εποικοδομητισμού (Piaget, 1972), όπου το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει αυθεντικές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης ανοιχτών προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Εφαρμογή του κατασκευαστικού εποικοδομητισμού (Papert&Harel, 1991), κατά τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν πιο αποτελεσματικά τη γνώση όταν εμπλέκονται ενεργά στη σχεδίαση και κατασκευή (χειρωνακτική και ψηφιακή) πραγματικών αντικειμένων. Οι μαθητές τυπικά δουλεύουν με αυθεντικά προβλήματα σε μικρές ομάδες.

Επίσης, αναπτύσσονται οι ακόλουθες κοινωνικές δεξιότητες (Eguchi, 2014):

- Ομαδική εργασία: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι τους επιτυγχάνονται μέσα από τη συνεργασία.
- Πειθαρχία και συμβιβασμός: Οι συμμετέχοντες μαθητές καταλαβαίνουν και αφομοιώνουν τη σημασία της δέσμευσης που έχουν αναλάβει και μαθαίνουν να είναι υπομονετικοί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Πειραματισμός: Οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν ότι τα λάθη είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και μαθαίνουν να αποδέχονται τα λάθη τους.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης: Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητά τους για ανθεκτικότητα και ξεπερνούν τον φόβο του να κάνουν λάθη.
- Αυτονομία: Οι συμμετέχοντες αποκτούν αυτονομία δημιουργώντας τα δικά τους ρομπότ και επιλύουν προβλήματα μόνοι τους.

Επιστημονικές και τεχνολογικές δεξιότητες

Με την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής ρομποτικής ενθαρρύνονται οι παρακάτω επιστημονικές δεξιότητες:

- Γλώσσα προγραμματισμού: Οι μαθητές μαθαίνουν τις πρώτες έννοιες του προγραμματισμού και καταλαβαίνουν ότι πρέπει να υπάρχει σειρά, δομή και μέθοδος. Η προγραμματιστική δεξιότητα βελτιώνεται μέσω των κατασκευαστικών οδηγιών και της λειτουργίας των ρομπότ (Kunduracioglu, 2018).
- Υπολογιστική σκέψη: Με τον σχεδιασμό και τη δημιουργία των ρομπότ, οι συμμετέχοντες να διαμοιράζουν ένα πρόβλημα σε μικρότερα μέρη και πώς να προτείνουν λύσεις, οι οποίες μπορούν να παρασταθούν ως μία σειρά οδηγιών και αλγορίθμων. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε διαφορετικά μαθήματα όπως φυσική, μαθηματικά και πληροφορική.

- Επιστημονικές στάσεις: Οι μαθητές μαθαίνουν και εφαρμόζουν στάσεις όπως περιέργεια, ανάλυση και έρευνα. Μαθαίνουν να αναζητούν, να αποκτούν και να διαχειρίζονται πληροφορίες.
- Ενδιαφέρον για την τεχνολογική κουλτούρα: Γίνεται μία πρώτη προσέγγιση στην κουλτούρα της τεχνολογίας, με την πρόσβαση σε πληροφοριακό, διαδικτυακό και πολυμεσικό περιεχόμενο.
- Απόδοση στα μαθηματικά και στις επιστήμες: Η εκπαιδευτική ρομποτική κινητοποιεί τους μαθητές και βελτιώνει τις μαθηματικές τους ικανότητες.

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην τάξη.

Το 8^ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα eTwinning κατά το διδακτικό έτος 2017-2018 με θέμα την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δράση συμπεριλάμβανε 6 φάσεις και χρησιμοποιήθηκε εξοπλισμός LegoWeDo.

Οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής απαιτούν περισσότερο διδακτικό χρόνο από αυτόν που συνήθως προβλέπουν τα σχολικά ωρολόγια προγράμματα. Ο εκπαιδευτικός σε πρώτη φάση θα πρέπει να αφιερώνει κάποιες ώρες διδασκαλίας για την εξοικείωση των παιδιών με το υλικό και το λογισμικό. Επίσης, θα πρέπει να οργανώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του με φύλλα εργασίας και άλλο κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό καθώς και να προετοιμάσει κατάλληλα το χώρο του εργαστηρίου.

Το μεγάλο πλήθος συγκεκριμένων μικρών εξαρτημάτων αυξάνει το χρόνο οργάνωσης και διατήρησης.

Η δράση είχε διάρκεια έξι μηνών, με συχνότητα 3 διδακτικές ώρες τον μήνα. Τα βήματα ήταν τα παρακάτω:

Φάση 1: Ενημέρωση των μαθητών για τη δράση STEM.

Φάση 2: Προβολή στους μαθητές δύο βίντεο, σχετικά με τη γαιωπλασία του πλανήτη Άρη και την προγραμματισμένη επανδρωμένη αποστολή για τον εποικισμό του. Με αφορμή αυτά τα βίντεο, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν τις δυσκολίες που θα έχει η αποστολή ανθρώπων στον πλανήτη και πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν υπάρχουσες πηγές ενέργειας. Με σκοπό την επιπλέον διερεύνηση του προβλήματος έγινε προβολή παρουσίασης σχετικά με την αιολική ενέργεια. Στη συνέχεια, οι μαθητές δούλεψαν σε 4 ομάδες και επισκέφτηκαν από μία ιστοσελίδα, ώστε να συλλέξουν επιπλέον πληροφορίες. Τις πληροφορίες αυτές τις παρουσίασαν στην ολομέλεια και έγινε ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το άρθρο που διάβασε η κάθε ομάδα.

Φάση 3: Έχοντας μία αρκετά καλή εικόνα για το πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν, αυτό της εύρεσης λύσεων για την ευκολότερη διαμονή στον πλανήτη Άρη, οι μαθητές παρέμειναν στις ομάδες τους και κατασκεύασαν τον Milo και τον ανεμόμυλο στα δύο επόμενα μαθήματα. Ο Milo είναι ένα ρομπότ, έτοιμο να εξερευνήσει τον κόκκινο πλανήτη. Οι οδηγίες κατασκευής του περιέχονται στην εφαρμογή WeDo 2.0 της LEGO.

Φάση 4: Στη συνέχεια, οι μαθητές άκουσαν ένα τραγούδι σχετικό με τον πλανήτη Άρη στα Αγγλικά, έγινε μετάφραση των στίχων και δόθηκε φύλλο εργασίας.

Φάση 5: Ακολούθησε επιμόρφωση για το εργαλείο buncsee και οι ομάδες έφτιαξαν ηλεκτρονικές ιστορίες.

Φάση 6: Ενημέρωση για την εικονική πραγματικότητα, παιχνιδοποίηση και δημιουργία ακροστιχίδων.

Η δράση παρουσιάζεται διεξοδικά και λεπτομερώς στο παρακάτω ιστολόγιο:
<https://wedomonstems.blogspot.com/>

Επίλογος

Αδιαμφισβήτητα, η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών σε μια σχολική μονάδα προσθέτει ένα πνεύμα αλλαγής. Οι αλλαγές συμβαδίζουν με την κοινωνική πραγματικότητα που διέπει την κάθε χρονική περίοδο. Τα σχολεία και γενικότερα οι μονάδες εκπαίδευσης αποτελούν συστήματα αλλαγής καθώς προετοιμάζουν ανθρώπους με δεξιότητες και προσόντα που θα είναι χρήσιμοι μελλοντικά. Σαφέστατα είναι δύσκολο για όλους να συμβαδίζουν πάντα με τις αλλαγές ιδιαίτερα όταν οι αλλαγές γίνονται ταχύτατα, ωστόσο στα ενεργά μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να υπάρχει η διάθεση για εργασία και συνεργασία. Όταν αυτά τα χαρακτηριστικά συμπορεύονται με τις αλλαγές της εποχής τότε μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να επέλθουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Eguchi, A. (2014). Educational Robotics for Promoting 21st Century Skills, Vol. 8. Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems.

Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Ikepeze, C.H., & Boyd, F.B.(2007). *‘Web-based inquiry learning: facilitating thoughtful literacy with Webquests’*. The Reading Teacher 60(7), 644-654, at
<http://etec.hawaii.edu/otec/classes/698/webinquiry.pdf>.

Kunduracioglou, I. (2018). Examining the Interface of Lego Mindstorms Ev3 Robot Programming. Vol 1, Journal of Educational Technology and Online Learning.

Narum, J. (2008). *Transforming Undergraduate Programs in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Looking Back and Looking Ahead*. Liberal Education, 94(2), p12-19.

Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. In S. Papert& I. Harel (Eds.), Constructionism. New York: Ablex Publishing.

Pelliccione, L. & Grass, G. (2007). *‘Webquests: An online learning strategy to promote cooperative learning and higher-level thinking’*. AARE Conference, at
<http://www.aare.edu.au/07pap/pelo72725.pdf>.

Piaget, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. Human Development, 15(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1159/000271225>

Sanders, M. (2009). STEM, STEMeducation, STEMmania. Research Gate.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1).

Αμαραντίδου, Δ. (2019). Η εκπαιδευτική ρομποτική σε πρόγραμμα eTwinning στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση. *I-Teacher*, 18, σελίδες 192-198.

PROBLEM-SOLVING IN STEM EDUCATION: RECOGNIZING REPRESENTATIONS AS AFFORDANCES

Christos-Vonapartis Kosmidis, Pinewood American International School of
Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki

Nikos Lambrinos, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

STEM education is in search of an identity. The introduction of even more advanced technology is often done without a coherent educational framework. It becomes apparent, that gradually a framework must be developed, which will include target skills and educational goals. One of the most special features of STEM education, especially in elementary school, is the interaction with the physical world, often with the mediation of technology. In this paper we attempt to develop a

framework correlated with a specific aspect of this interaction, spatial problem solving. This framework is based on two major cognitive theories, the Multimedia Learning Theory and the Affordance Theory. We will give examples of interventions in which this framework can be implemented and recognize possible research implications.

SPATIAL PROBLEM SOLVING AND ALTERNATIVE STRATEGIES

STEM education has a wide variety of spatial thinking applications. One of the most important applications is spatial problem-solving. It is therefore advisable to investigate the parameters that play a role in supporting students in spatial problem solving in STEM. In this context, research and theories developed on the subject by cognitive science can be used.

A spatial problem is either a question about a spatial layout or the construction of a new spatial layout, with specific properties based on the original. Actions that may accompany the solution of spatial problems (Freksa et al., 2018) are:

- 1) Rotation (circular movement of an object around a given position).
- 2) Movement from one position to another.
- 3) Deformation of objects.
- 4) Separation of objects into parts.
- 5) Assembling objects.
- 6) Combined actions e.g. Rotate around a moving position.

Alternative strategies are used when solving spatial problems depending on the representations used and the characteristics of the problem solver (Nistal et al., 2009; Harle & Towns, 2011; Ramful, Lowrie, & Logan, 2017). Effective spatial problem solving is supported using alternative strategies (Ramful, Lowrie, & Logan., 2017). When solving problems in STEM education, a differentiation between spatial-imagistic and spatial-analytic strategies is proposed (Stieff, Hegarty, & Dixon, 2010). Spatial-imagistic strategies mainly apply pure spatial processes, rotations, perspective changes, etc. In the case of spatial-analytic actions special rules, algorithms and heuristics are used (Stieff, 2013).

Problem-solving starts with spatial-imagistic strategies and as the content knowledge in a learning area grows, the importance of spatial-analytic strategies increases. Both strategy categories have their limitations. Spatial-imagistic strategies alone are not effective in complex content problem-solving, whereas spatial-analytic strategies are often applied to a limited range of specialized content related problems. Effective spatial problem solving therefore requires alternation, combination and co-operation of strategies. Despite the positive effect of using multiple strategies, students tend to use individual strategies (Tabachneck, Koedinger, & Nathan, 1994; Cox & Brna 1995).

How could the use of multiple strategies be encouraged? Especially in spatial problems, the enrichment of strategies is related to the variety of available representations (Ainsworth, 1999; Nistal et al., 2009). Despite the usefulness of multiple representations, there are difficulties that accompany their use. One of these difficulties is named by Rau (2016) the “Representational Dilemma”, in which students struggle to develop an understanding of new content, using representations they do not fully understand. Stull, Gainer and Hegarty (2016) note the high cognitive load that accompanies the use of multiple representations. They use the processing of multiple representations of organic molecules

as an example. Typical processes require a high load of cognitive resources due to the complex structure of molecules, the conversion of three-dimensional entities into two-dimensional, and the interpretation of multiple representations. Apart from processes related to the learning content, students proceed in abstract spatial processing when solving these problems. Effective spatial thinking could therefore contribute to relieving cognitive load, leaving cognitive potential available for content understanding (Sweller, 2011). But how could the management of multiple representations in problem-solving be made even more accessible to students?

Answers could be given by theories and research in cognitive science. Two approaches that deal with the processing of representations and receive increasing attention are the Multimedia Learning and the Affordance Theory.

Multimedia Learning Theory

The basic principle of the Multimedia Learning Theory suggests that students' knowledge and understanding is promoted through the blended presentation of words with images (Mayer, 2003). The three assumptions are the dual coding assumption, the limited capacity assumption and the active learning assumption. According to the dual channel assumption, individuals possess two distinct coding systems, one for visual and one for verbal stimuli. Thus, photographs, drawings, shapes are processed through the visual channel while texts and oral narratives are processed through the verbal channel. The limited capacity assumption argues that the volume of processed information that can be channelled into each of the two channels, visual and verbal, is limited. Active learning occurs when presented words and pictures are organized into coherent verbal and pictorial representations with one another and with prior knowledge resulting to a learning that can be transferred to problem-solving.

A large number of studies suggest that the visual channel is not homogeneous, but separated in two independent channels, which in general could be called schematic and pictorial channels (Gray and Pitta, 1999; Hegarty and Kozhevnikov, 1999; Blajenkova, Kozhevnikov and Motes, 2006). The first is related with the deduction and presentation of spatial and metrical relations between the various elements of representation (geometric shapes, charts), while the second is related with the realistic representation of the object to be represented (pictures, paintings, videos). By adapting the multimedia learning theory to the splitting of the visual in two independent channels, the pictorial and the schematic, the following assumptions could be deduced:

- The same way processable information is increased by splitting it into two channels (optical-verbal), it could be further increased by distributing it into three channels (verbal-schematic-pictorial).
- The increased amount of processable information in less time, will provide space for efficient enhancement of specific processing skills with short-term didactic interventions.
- The adaptation of the three different representation channels with each other and with previous knowledge could enrich the arsenal of alternative strategies associated with these channels, leading to more effective problem solving.

Affordance Theory

The Multimedia Learning Theory somehow provides insight into the nature of information provided through representations. The second theory, the Affordance Theory, can help to properly design the representations offered.

Affordance Theory (Gibson, 1979) states that the subject perceives his environment through the affordances it provides him. The subject and the environment construct a unified dynamic system, in which the mind is an active collector of information. These processes are in sharp contrast to the mind's view as a passive information collector and highlight the importance of perception which plays a key role in shaping the dynamic reality of the environment (Chemero, 2011).

THE FRAMEWORK IN PRACTICE

From these two approaches, the key role of perception is seen as the means of dynamic communication of the subject with the environment. These processes are directly related with the use of multiple representations in STEM spatial problem solving. The selection of the nature of representations used in educational activities could be based on the Multimedia Learning Theory, enriched with the splitting of the visual channel in schematic and pictorial. For students to perceive the elements of these representations, it is necessary for them to recognize their utility, according to the Affordance Theory. Interaction with utilities of alternative representations (schematic, pictorial, verbal) in simple but complete educational activities, could lead to a gradual enhancement of students' representational literacy and efficient problem solving. Below we will describe examples of such activities with elementary students.

3D Design and Printing

3D Printing is one of the basic technologies used in STEM curricula. In Pinewood American International School Thessaloniki, 3rd Grade Students were introduced to 3D printing (figure 1). It is a technology which allows the interaction between diverse types of representations. Following the framework, we analyzed above, students used physical objects as prototypes for drawings which would be adapted to the 3D design software environment, and finally printed the object. The representational channels used in these activities was the pictorial in the initial prototype, schematic in the drawing, schematic in the software and finally again pictorial in the final 3D print.

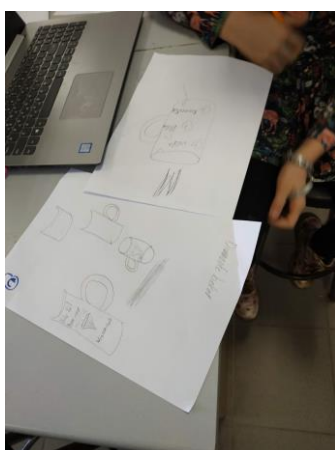


Figure 1: Gradual utility of diverse representational encodings during a 3D Design activity.

Although the activity seems demanding for 3rd graders, splitting the activities into stages related with various representational channels resulted in all students being able to complete their designs. Apart from the possible long-term advantages of representational literacy enhancement, it's possible that this segmentation provides students the chance, to analyze details of their design, which would not be approachable if they directly used the 3D printing software.

Mechanisms

3rd and 4th grade students were introduced in basic mechanisms, in Pinewood American International School Thessaloniki. After completing building activities following instructions using schematic representations and familiarizing with the terms used to describe mechanisms and their function, they proceeded to problem-solving activities.

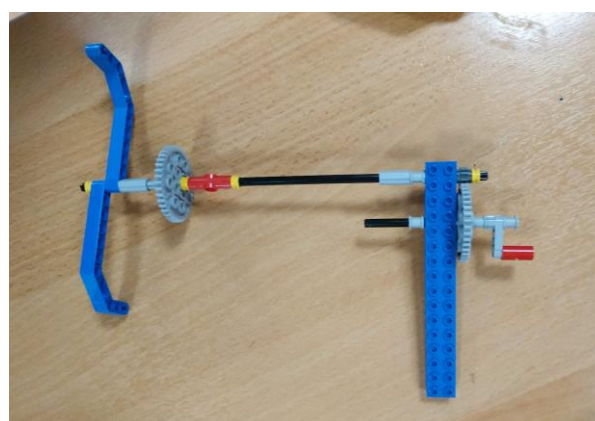
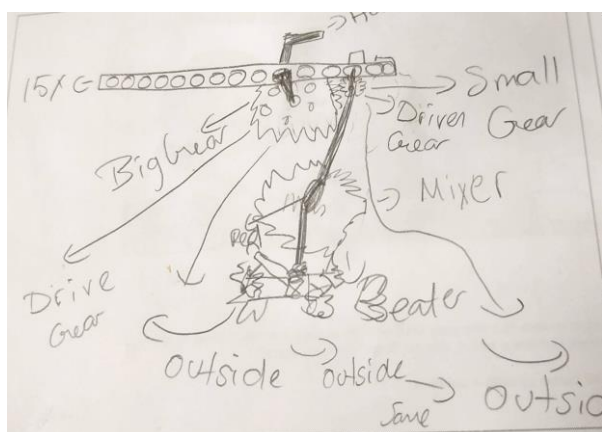


Figure 2: The design and the construction during a problem-solving activity using basic mechanisms.

During problem solving activities, they designed and built machines according to a design brief which was provided to them. One of the most interesting aspects of this activity was the production of multiple-channel representations by the students. As it can be seen on Figure 2, on the design apart from the schematic channel the verbal channel also plays a very significant role. Students enriched their drawings terms, functions and motion description.

Geospatial Problem-Solving

There is strong evidence that children can use maps to complete tasks even in preschool and early elementary grades (Uttal, Fisher and Taylor, 2006; Huttenlocher, Vasilyeva, Newcombe and Duffy, 2008; Yuan, Uttal and Gentner, 2017). This possible early familiarization with maps may be a result of the primacy of the direct experience with space and the representational familiarity of certain

representational means used in maps, eg. the schematization of an aerial view (Davies and Uttal, 2007).

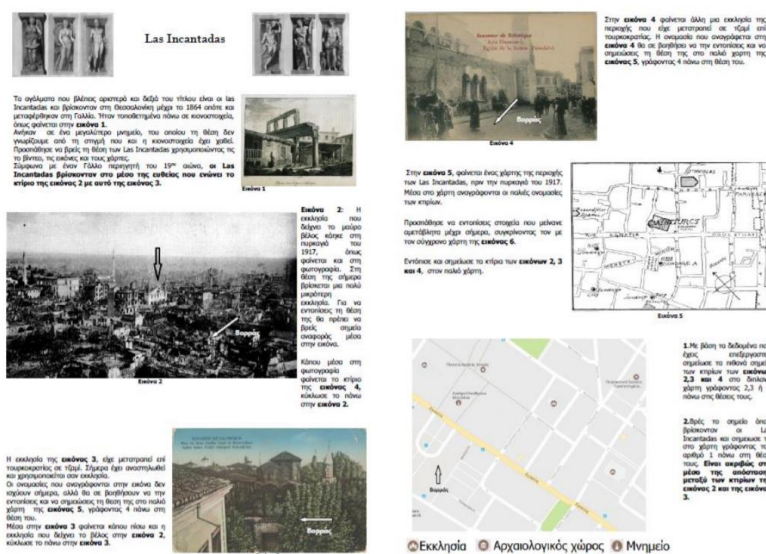


Figure 3: Worksheet used for the geospatial problem-solving activity with 5th graders.

Geospatial activities provide great opportunities considering the use of multiple representations. 5th graders from the elementary school of Plagiari, participated in a one-hour geospatial problem-solving activity. Students were asked to find the initial position of an ancient monument in modern Thessaloniki which has been removed (Figure 3). They used virtual tours (Pictorial), maps (schematic), photos (pictorial) and texts (verbal).

Students who participated in this activity completed the Spatial Ability Instrument and had higher results in mental rotation and the factor named “holistic approach”, in comparison to the control group (Κοσμίδης, 2017).

DISCUSSION AND CONCLUSION

The use of alternative strategies in problem-solving is one of the most important requirements in education. The use of multiple representations plays a supporting role in enriching the arsenal of problem-solving strategies, especially in spatial problem-solving. Although difficulties have been identified considering the use of multiple representations, STEM education and the interaction with the physical world and objects can become the field on which these skills will be developed. The mediating role of technology and the findings of Cognitive and Learning Science can be used for the development of a coherent educational framework. This framework will help evaluating and integrating new technologies in STEM Curricula and the development of meaningful educational activities. Research which will utilize tools from Cognitive Science in an Educational context, can give further insights in domains like perceptual functions using representations and problem-solving.

References

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & education*, 33(2-3), 131-152.
- Bhalla, M., & Proffitt, D. R. (1999). Visual-motor recalibration in geographical slant perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25, 1076–1096.
- Chemero, A. (2011). *Radical embodied cognitive science*. MIT press.
- Cox, R., & Brna, P. (1995). Supporting the use of external representations in problem solving: The need for flexible learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 6(2), 239.
- Freksa, C., Barkowsky, T., Dylla, F., Falomir, Z., Olteteanu, A. M., & van de Ven, J. (2018). Spatial problem solving and cognition. *Representations in Mind and World*. Routledge, New York.
- Gibson, J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gray, R., Navia, J. A., & Allsop, J. (2014). Action-specific effects in aviation: What determines judged runway size? *Perception*, 43, 145–154.
- Harle, M., & Towns, M. (2010). A review of spatial ability literature, its connection to chemistry, and implications for instruction. *Journal of Chemical Education*, 88(3), 351-360.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Newcombe, N., and Duffy, S. (2008). Developing symbolic capacity one step at a time. *Cognition*, 106(1), 1-12.
- Kozhevnikov, M., Motes, M.A. & Hegarty, M. (2007). Spatial visualization in physics problem solving. *Cognitive Science*, 31, 549-579.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, 13(2), 125-139.
- Nistal, A. A., Van Dooren, W., Clarebout, G., Elen, J., & Verschaffel, L. (2009). Conceptualising, investigating and stimulating representational flexibility in mathematical problem solving and learning: a critical review. *ZDM*, 41(5), 627-636.
- Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of spatial ability: Construction and validation of the spatial reasoning instrument for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 709-727.
- Rau, M. A. (2016). Conditions for the effectiveness of multiple visual representations in enhancing STEM learning. *Educational Psychology Review*, 1–45.
- Stieff, M., Hegarty, M., & Dixon, B. (2010). Alternative strategies for spatial reasoning with diagrams. In *Diagrammatic representation and inference* (pp. 115-127). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Stieff, M. (2013). Sex differences in the mental rotation of chemistry representations. *Journal of Chemical Education*, 90(2), 165-170.
- Stull, A. T., Gainer, M., Padalkar, S., & Hegarty, M. (2016). Promoting representational competence with molecular models in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 93(6), 994-1001.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.

- Tabachneck, H.J.M., Koedinger, K.R., & Nathan, M.J. (1994). Toward a theoretical account of strategy use and sense making in mathematics problem solving. In *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 836-841). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological bulletin*, 139(2), 352.
- Yuan, L., Uttal, D., and Gentner, D. (2017). Analogical processes in children’s understanding of spatial representations. *Developmental psychology*, 53(6), 1098.
- Κοσμίδης, Χ. Β. Α. (2017). *Επίδραση της πολλαπλής οπτικοποίησης χωρικών φαινομένων στη βελτίωση της χωρικής ικανότητας* (No. GRI-2017-20862). Aristotle University of Thessaloniki.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΣΥΜΒΑΛΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΕ ΤΟ ΠΑΡΟΝ. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Σπυρίδων Κούρτης

Περίληψη

Λαμβάνοντας ως αφορμή ένα διαχρονικό ζήτημα - πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές, το οποίο είναι η δυσκολία να τοποθετήσουν σε σειρά τα ιστορικά γεγονότα, παρουσιάζεται μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των κοινωνικών επιστημών στην προσέγγιση κατά STEAM. Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να καταδείξει την προσέγγιση των ανθρωπιστικών επιστημών μέσω του steam. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας μια ενότητα του βιβλίου της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου – Ενότητα 3 – Η έκρηξη και η εξέλιξη της Γαλλικής Επανάστασης - θέτουμε ως διδακτικό στόχο αφενός οι μαθητές να εντάσσουν τα γεγονότα που μελετούν σε ιστορικές περιόδους, μέσω της χρήσης αλληλεπιδραστικού χρονοαυτοκινήτου και Ιστοριογραμμής, αφετέρου να καταπιαστούν με την κωδικοποίηση του αυτοκινήτου και την κατασκευή των led. Επιθυμητά αποτελέσματα είναι να αποκτήσουν την ικανότητα οι μαθητές να κινούνται με άνεση στον ιστορικό χρόνο αλλά ταυτόχρονα να ανακαλύψουν και πώς δημιουργούμε τις πρώτες εντολές για ένα robot

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα βασικά κεφάλαια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τελευταία δεκαετία είναι αυτό της ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ραγδαία αυτή εξέλιξη της τεχνολογίας δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις ανθρωπιστικές επιστήμες όπου καθίσταται αναγκαία πλέον η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα νέα δεδομένα με το σχεδιασμό σύγχρονων εκπαιδευτικών μοντέλων, ώστε να προετοιμάζονται οι μαθητές προκειμένου να σταθούν κριτικά μέσα στον νέο ψηφιακό κόσμο που απλώνεται μπροστά τους (Κουνέλη, 2006).

Ο χαρακτήρας λοιπόν της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας επιβάλλει μια διαφορετική προσέγγιση στην διδακτική των θεωρητικών επιστημών, με αποτέλεσμα προϊόντος του χρόνου να ατονεί ο αφηγηματικός μονόλογος, η σχολιασμένη αφήγηση και η μετωπική οργάνωση της τάξης και υιοθετείται η αποτελεσματική-διαδραστική διαδικασία με ενεργητικές ερευνητικές και ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και διαφοροποιημένες μορφές οργάνωσης με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών (Μυρογιάννη&Μαυροσκούφης, 2004· Craver, 1999; Gillan, 1999). Ορμώμενοι από αυτή την προσέγγιση παρουσιάζουμε αυτή την διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιώντας ένα ρομπότ το οποίο αναμφίβολα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις εφαρμογές που διαμορφώνουν τη σύγχρονη μορφή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Εκπαιδευτική τεχνολογία

Είναι συγκεχυμένο στο μυαλό εκπαιδευτικών και ερευνητών αυτό που ορίζεται ως «εκπαιδευτική τεχνολογία». Σύμφωνα με τον Οργανισμό Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology – AECT, 1977), ως εκπαιδευτική τεχνολογία θα μπορούσε να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται τα εργαλεία με τις θεωρίες, το ανθρώπινο δυναμικό και τη γνώση σε μία διαδικασία με στόχο τη λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Ρομπότ

Ένα προγραμματιζόμενο και πολυλειτουργικό μηχάνημα σχεδιασμένο για να μετακινεί υλικά, εργαλεία ή συσκευές με προγραμματισμένες κινήσεις και να πραγματοποιεί μια ποικιλία εργασιών (Ένωση βιομηχανιών ρομποτικής ΗΠΑ).

Αυθεντική μάθηση

Ως αυθεντική ή βιομαθητική ορίζεται εκείνη η προσέγγιση που ενθαρρύνει την εξερεύνηση, τη συζήτηση και την οικοδόμηση εννοιών με νόημα μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο, με την καθημερινότητα και είναι οικεία για τους μαθητές (Donovanetal., 1999).

Ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση (inquiry based learning)

Είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία έχει ως στόχο να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να ενταχθούν ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης.

Διδακτική – μάθημα Ιστορίας

Η διδακτική της Ιστορίας, αποτελεί ένα διεπιστημονικό αντικείμενο, διακριτό από τη γενική διδακτική, το οποίο, ταυτόχρονα, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση τόσο με την επιστήμη της Ιστορίας, όσο και με τις εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, στην ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Η διδακτική της Ιστορίας στοχεύει στην αποκωδικοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης στην ιστορία και παράλληλα, στη διαμόρφωση ενός αυτοδύναμου επιστημονικού λόγου που θα εκφέρεται από την αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα.

Όσον αφορά το **μάθημα τη Ιστορίας**, αποτελεί το διδακτικό αντικείμενο της ιστορικής επιστήμης και σχετίζεται με τους σκοπούς, τους στόχους, την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο

Οι ΤΠΕ στην Ιστορική Επιστήμη

Η Κουνέλη (2006) αναδεικνύει την αισιόδοξη οπτική σχετικά με τη συμβολή των ΤΠΕ στην Ιστορική Επιστήμη, η οποία συμπυκνώνεται στη φράση «δυναμική κοινωνική μνήμη». Ο ψηφιακός κόσμος δεν προσφέρει απλά τεράστιους αποθηκευτικούς χώρους για την κοινωνική μνήμη, πράγμα για το οποίο προσπαθούσαν κατά καιρούς οι άνθρωποι με τις εφευρέσεις τους, από τις τοιχογραφίες έως τους μύθους και από τα παραδοσιακά τραγούδια έως τη διάδοση της γραφής αλλά προσδίδει στην ιστορική μνήμη «δυναμικό χαρακτήρα». Επικαλείται μάλιστα και τον ιστορικό Mark Poster, σύμφωνα με τον οποίο «καμία άλλη τεχνολογική καινοτομία μετά την τυπογραφία δεν έχει διευρύνει

τόσο πολύ τους ορίζοντες της ιστορίας». Η ελεύθερη πρόσβαση σε πληθώρα ιστορικών αρχείων, η δυνατότητα αναδημοσίευσης, η συμμετοχή στις συλλογικότητες που αλληλεπιδρούν στο διαδίκτυο συνδιαμορφώνουν την ιστορία και συνιστούν εκδημοκρατισμό.

Η ένταξη του ρομπότ στο Μάθημα της Ιστορίας

Όπως προαναφέρθηκε προτεραιότητα της εκπαίδευσης με διερευνητική προσέγγιση είναι η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου αυτά θα εξυπηρετούνται από την ένταξη των ΤΠΕ, οι οποίες θα λαμβάνουν χαρακτήρα υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποφύγουν την εισαγωγή των ΤΠΕ στην διδασκαλία της ιστορίας, ως συμπλήρωμα, αλλά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, προκειμένου να αναπτύξουν μαθητοκεντρικές διερευνητικές δραστηριότητες.

Με την χρήση του ρομπότ ως βοηθός του μαθητή, επιτυγχάνεται ο στόχος καθότι τα ρομπότ συμβάλλουν σε δημιουργικές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιες είναι η συναρμολόγησή τους, η επιλογή των κατάλληλων εξαρτημάτων ή ανταλλακτικών και ο προγραμματισμός τους ώστε να πετυχαίνουν τους στόχους τους οποίους θέτουν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός (Karahoca, Karahoca&Uzunboyub, 2011). Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνονται οι ιδανικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Το ρομπότ δηλαδή, εντάσσεται με τη διαφορά ότι δεν κουράζεται να επαναλαμβάνει εντολές.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Διδακτικοί Στόχοι: Αφενός οι μαθητές μέσω της χρήσης χρονοαυτοκινήτου και Ιστοριογραμμής:

Να αποκτήσουν την ικανότητα οι μαθητές να κινούνται με άνεση στον ιστορικό χρόνο και να εντάσσουν τα γεγονότα που μελετούν σε ιστορικές περιόδους.

Να γνωρίσουν την πορεία διαμόρφωσης του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου, από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα.

Να εξετάσουν πού τοποθετείται στο χρόνο η Βαστίλη;

Να αναγνωρίσουν ποια η σημασία του μνημείου της Βαστίλης.

Να συλλέξουν συγκεκριμένες πληροφορίες από οπτικοακουστικό υλικό που περιέχει πυκνότητα πληροφοριών.

Να αποτιμήσουν τη σημασία της περιόδου της Γαλλικής Επανάστασης για την Ευρωπαϊκή και την Παγκόσμια Ιστορία.

Αφετέρου, στόχοι που αφορούν την κωδικοποίηση του αυτοκινήτου και την κατασκευή των led.

Να ανακαλύψουν την ρομποτική

Να δημιουργήσουν τις πρώτες εντολές για ένα ρομπότ

Να χρησιμοποιήσουν τους ενεργοποιητές

Να κάνουν χρήση τους διακόπτες από τους μικροελεγκτές

Να εντοπίσουν την λειτουργία της followline

Υλικοτεχνική υποδομή: Διαδίκτυο, υπολογιστής, χαρτόνι για την κατασκευή της χρονογραμμής και των ομοιωμάτων ή εκτυπώνουμε από τον H/Y, legoen3 ή wedo2, μικροελεγκτής arduino είτε εικονικός, προβολέας, led, μονωτική ταινία

Τύπος διαδραστικότητας : Ενεργός μάθηση

Διδακτικές ώρες: 8-10

Προτεινόμενη ηλικιακή ομάδα του τελικού χρήστη: 12-15

Εκπαιδευτική βαθμίδα που απευθύνεται το σενάριο: Γυμνάσιο

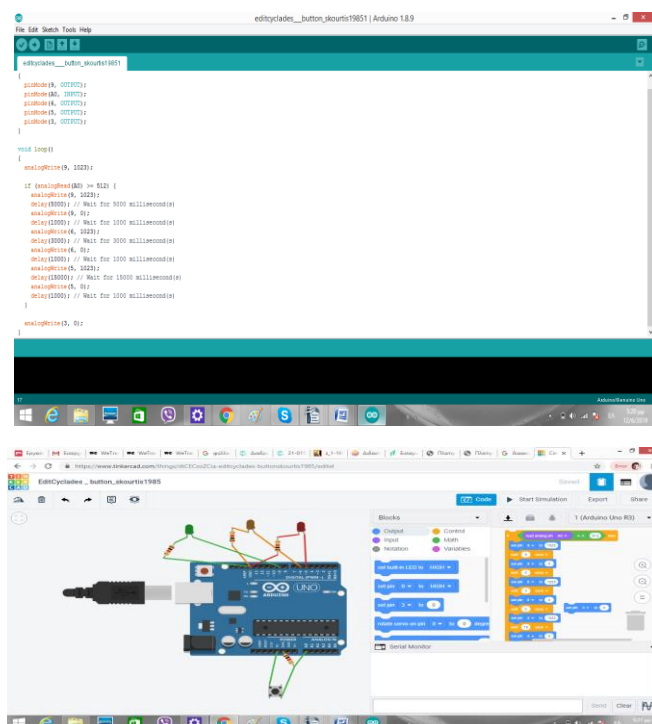
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού

Κατευθυντήριες οδηγίες

Κόβουμε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο δημιουργούμε την χρονογραμμή μας όπως στο βίντεο. Δεξιά οι ιστορικές περιόδους και αριστερά 4 σταθμοί της Ιστορίας. Σε κάθε σταθμό - πάρκινγκ τοποθετούμε επάνω ένα χάρτινο ομοίωμα ή μια ζωγραφιά- εκτύπωση ενός χαρακτηριστικού ομοιώματος της συγκεκριμένης περιόδου.

Συνδέουμε το εικονικό περιβάλλον του arduino και προγραμματίζουμε ώστε να δημιουργήσουμε τα 3 φανάρια (κόκκινο, πορτοκαλί, πράσινο) να ανάβουν όποτε εμείς τα χρειαζόμαστε. (παράλληλα κάνουμε downloadcode ώστε να το κατεβάσουμε στο arduino ενώ παραθέτουμε τις φωτογραφίες για να έχουν οι μαθητές οπτική αντίληψη του προγραμματισμού αλλά και χάριν συντομίας).



Κατά μήκος των χρονικών περιόδων βάζουμε μια μονωτική ταινία, ώστε να κατευθύνεται επάνω το ρομπότ μας. Σε όποια στάση θέλουμε να σταματήσει, τοποθετούμε επίσης μια μονωτική ταινία άλλου χρώματος.

Εγκαθιστούμε το πρόγραμμα για το εν3. Ως εκπαιδευτικοί έχουμε λειτουργήσει προκαταβολικά. Δηλαδή, με έναν-δυο μαθητή/ες από κάθε ομάδα τον/τους έχουμε προετοιμάσει 2-3 ημέρες πριν το μάθημα ώστε να δουν βίντεο είτε από το youtube είτε από εκτυπωμένες οδηγίες πώς χρησιμοποιούμε ένα εν3 και πώς το προγραμματίζουμε να ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία. Μάλιστα αυτοί οι

μαθητές είναι υπεύθυνοι ώστε να εκπαιδεύσουν και να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στους άλλους μαθητές.

Πορεία Διδασκαλίας

Οι μαθητές θα χωριστούν σε 3 ομάδες. Η ομαδική εργασία στο σχολείο είναι αποδοτικότερη, και βοηθάει τόσο τους καλούς όσο και τους πιο αδύναμους μαθητές. Αρχικά δείχνουμε το βίντεο στους μαθητές. Κάθε ομάδα έχει ένα σετ αισθητήρων, ένα arduino (είτε σε φυσικό είτε σε εικονικό περιβάλλον) και πρόσβαση σε υπολογιστή και διαδίκτυο.

Έχοντας δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές της προηγούμενης ενότητας ζητείται ο προγραμματισμός του αυτοκινήτου και η κατασκευή της μακέτας. Κάποιοι από τους μαθητές προγραμματίζουν το χρονοαυτοκίνητο μας, να οδηγηθεί επάνω στην ιστοριογραμμή στην Γαλλική Επανάσταση. Επιπλέον, εφόσον έχουμε τον δρόμο θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε και τα φανάρια που κατασκευάσαμε στο arduino στην εργασία της προηγούμενης ενότητας. Όταν φτάσει εκεί ανάβει ένα led και διδάσκουμε το μάθημα της Γαλλικής Επανάστασης (χρησιμοποιώντας τις παραπάνω ερωτήσεις) με τη βοήθεια του Η/Υ ή Προτζέκτορα ενώ κάποιοι μαθητές κρατούν σημειώσεις τις οποίες μοιράζουν μετά στους υπόλοιπους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στη συνέχεια προχωρούμε στην αξιολόγηση:

Δίνουμε τα φύλλα εργασίας στις ομάδες των παιδιών καθώς και τις οδηγίες. Είστε χωρισμένοι σε 3 ομάδες και μπροστά σας έχετε φύλλα εργασίας. Η πρώτη ομάδα θα πάρει το 1^ο η δεύτερη το 2^ο και η τρίτη το 3^ο. Αφού τα συμπληρώσετε επαρκώς στη συνέχεια θα πάρετε το φύλλο εργασίας της ομάδας που βρίσκετε δίπλα σας. Οι ασκήσεις είναι τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου. Στο τέλος της άσκησης πρέπει η κάθε ομάδα να έχει 3 φύλλα εργασίας συμπληρωμένα.

Το πρώτο φύλλο εργασίας αναφέρεται στην Γαλλική Επανάσταση και σε όσα έχουμε μάθει για αυτή.

Το δεύτερο είναι πρακτική εφαρμογή ενός εν3.

Και το τρίτο αναφέρεται κυρίως στην θεωρία της ρομποτικής.

Φύλλο εργασίας 1- ομάδα 1

Συμπληρώστε σύμφωνα με τα στοιχεία του αποσπάσματος την κοινωνική πυραμίδα της Γαλλίας του 18ου αιώνα που σας δίδετε και αναφέρετε σε τί ποσοστό εκπροσωπούνταν η κάθε τάξη στην Εθνοσυνέλευση.

Φύλλο εργασίας 2 - Ομάδα 2

Προγραμματίστε το χρονοαυτοκίνητο ώστε να κατευθυνθεί στον διάδρομο της Γαλλικής Επανάστασης.

Πηγαίνετε το χρονοαυτοκίνητο στον διάδρομο της Αγίας Σοφίας, ανάψτε πράσινο φανάρι και συνεχίστε την διαδρομή μέχρι τις Ανακαλύψεις.

Κατευθύνετε το χρονοαυτοκίνητο στις Ανακαλύψεις, ανάψτε το κόκκινο φανάρι, περιμένετε 15 δευτερόλεπτα και επιστρέψτε στην χρονολογία όπου έγινε η κατασκευή της Ακρόπολης.

Φύλλο εργασίας 3 - Ομάδα 3

Τι είναι το arduino;

Τι είναι το tincercad;

Με ποιο πρόγραμμα προγραμματίζεται το εν3;

Γιατί χρησιμοποιούμε followline;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οφέλη για τους μαθητές

Η εν λόγω διδακτική πρόταση διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία προσφέρουν μια πρωτότυπη και ξεχωριστή μαθησιακή εμπειρία, καθότι η ρομποτική τεχνολογία ως εκπαιδευτικό εργαλείο:

ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενταχθούν στη διαδικασία μάθησης καθώς πρόκειται για μία καθαρά μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Επιπροσθέτως κατά την διαδικασία σχεδιασμού και προγραμματισμού των ρομπότ, οι μαθητές προσλαμβάνουν βασικές γνώσεις πάνω στη μηχανική, τα μαθηματικά, και την τεχνολογία των υπολογιστών. Έτσι πλέον ο <<παραδοσιακός>> εκπαιδευτικός μεταλλάσσεται σε εκπαιδευτικό με διάθεση ένταξης και άλλων επιστημών στην κλασική διδασκαλία που ακολουθούσε

ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν πλέον πιο ενεργό ρόλο και γίνονται οι ίδιοι εκπαιδευτές του εαυτού τους αλλά και των συμμαθητών τους.

Επιπλέον, σημειώνουμε την αυθόρμητη διάθεση των ομάδων για πειραματισμό, το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μελών τους, καθώς και τον υγιή συναγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές, κυρίως στις φάσεις της κατασκευής και του «παιχνιδιού».

Εξάλλου οι παιγνιώδεις εκπαιδευτικές καταστάσεις φαίνεται να εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές με δημιουργία ισχυρών κινήτρων, εφόσον βέβαια υπάρξει πλαισίωση με κατάλληλους στόχους.

Τέλος, αναστρέφεται η έλλειψη ενδιαφέροντος για μαθήματα ανοικτού αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο χρήσιμο είναι να αναφέρουμε και έναν περιοριστικό παράγοντα ο οποίος είναι τα δαιδαλώδη αναλυτικά προγράμματα τα οποία καθιστούν αρκετά δύσκολη την εύρεση χρόνου ώστε ο κάθε μαθητής να εργαστεί με βάσει τις δικές του ατομικές δεξιότητες και στον απαραίτητο χρόνο που επιθυμεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Association for Educational Communications and Technology. (1977). *Educational technology: Definition and glossary of terms*. Washington, DC: Author.

Craver, K. W. (1999). *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*, Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Donovan, M. S., Brandford, J.D. & Pellegrino, J.W. (Eds.) (1999). How people learn: Bridging research and practice. Washington, D.C.: National Academy Press. In Mims, C. (2003). Authentic learning. A practical introduction and guide for implementation. *Meridian: A middle school Computer Technologies Journal*, 6 (1).

- Gillan, G. (1999). Multimedia History and its Historiographical Precursors. Virtual Histories, Real Time Challenges Symposium. *The Electronic Journal of Australian and New Zealand History*.
- Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylub, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431.
- Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 497-525). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2004). Φιλολόγοι στον Υπολογιστή, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8.

Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑ ΣΤΟΥΣ ΟΔΗΓΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Ειρήνη Τζοβλά, Υπ. Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Εκπ/κος ΠΕ 70

Κατερίνα Κεδράκα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει τον αριθμό των μαθημάτων που προσεγγίζουν τις βιολογικές έννοιες στους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) των ελληνικών πανεπιστημίων. Η επισκόπηση αυτή έδειξε ότι ελάχιστα ή μηδενικά είναι τα μαθήματα στα ΠΤΔΕ, που αφορούν στις βιολογικές έννοιες, διαπίστωση που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης των Προγραμμάτων Σπουδών των ΠΤΔΕ προς αυτή την κατεύθυνση, δεδομένου ότι ο βιολογικός γραμματισμός είναι περισσότερο αναγκαίος και επίκαιρος από ποτέ, καθώς τα οξυμένα είναι τα προβλήματα που άπτονται της Βιολογίας και απαιτούν συνειδητοποιημένους και ενημερωμένους μαθητές- αυριανούς πολίτες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία των βιολογικών εννοιών παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και η σημασία τους και στις τρεις (3) βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι καταλυτική. Το ενδιαφέρον αυτό κυρίως σχετίζεται με την όξυνση σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων, που αφορούν σε θέματα περιβαλλοντικά, νέων ασθενειών, εμβολιασμών και υγιεινής, υποσιτισμού, αλόγιστης χρήσης των φυσικών πόρων και τα οποία έχουν επιπτώσεις στην ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η πρόσφατη πανδημία, δε, του κορωνοϊού κατέστησε τον βιολογικό γραμματισμό πιο επίκαιρο και πιο αναγκαίο από ποτέ, καθώς ο μαθητής, θα πρέπει να είναι ενήμερος και συνειδητοποιημένος για την πραγματικότητα που βιώνει, ώστε να λαμβάνει αποφάσεις με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (Bryce κ.α., 2011). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται ανασκόπηση των Οδηγών Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) της χώρας, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι μελλοντικοί δάσκαλοι έχουν παρακολουθήσει ικανοποιητικό αριθμό μαθημάτων, τα οποία θα τους επιτρέψουν να διδάξουν αποτελεσματικά τις βιολογικές έννοιες, όταν κληθούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Στον πρόσφατα αναρτημένο Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ καταγράφονται συνολικά 49 μαθήματα, εκ των οποίων τα 30 είναι υποχρεωτικά, τα 7 είναι κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και τα 12 είναι ελεύθερης επιλογής. Στον Τομέα των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ), Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος ανήκουν 5 μαθήματα (4 υποχρεωτικά και 1 κατ' επιλογήν υποχρεωτικό), ενώ υλοποιείται και πρακτική άσκηση στη «Διδακτική Φυσικών Επιστημών». Πιο συγκεκριμένα, στα υποχρεωτικά μαθήματα ανήκει και διδάσκεται στο 4ο εξάμηνο το μάθημα «Φυσικές Επιστήμες II: Βιολογία» και στα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα του Τομέα προτείνονται τρία μαθήματα εκ των οποίων το ένα είναι η «Βιολογία του ανθρώπου» και το μάθημα «Περιβαλλοντική Ηθική και

Εκπαίδευση». Από τα τρία αυτά μαθήματα ο φοιτητής/τρια υποχρεούται να επιλέξει το ένα, επιλογή που σημαίνει ότι υπάρχει σημαντική πιθανότητα να επιλέξει μάθημα σχετιζόμενο με βιολογικές έννοιες. Αντίστοιχα, τα μαθήματα ελεύθερης επιλογής όπως προαναφέρθηκε είναι συνολικά εβδομήντα τρία (73), από τα οποία επιλέγονται τα 12. Σε αυτά ανήκουν τέσσερα (4) μαθήματα, που θα μπορούσαν να αφορούν και κάποιες βιολογικές έννοιες, τα εξής: «Το πείραμα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών», «Άτυπες και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες», «Διδασκαλία Φ.Ε. με ψηφιακές τεχνολογίες και εκπαιδευτική ρομποτική» και το μάθημα «Αγωγή Υγείας». Όπως γίνεται φανερό οι πιθανότητες επιλογής των παραπάνω μαθημάτων από τους/τις φοιτητές/τριες είναι πολύ μικρές, καθώς αποτελούν τέσσερα (4) μαθήματα σε σύνολο προσφερομένων 49 και δυνατότητα επιλογής μόνο δώδεκα (12). Επίσης, στο 4ο έτος σπουδών διδάσκεται υποχρεωτικά το μάθημα «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών», το οποίο θα μπορούσε να θεωρήσει κάποιος ότι αφορά και στη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών. Όμως, στο περιεχόμενο του μαθήματος η μόνη βιολογική έννοια που αναφέρεται ότι διδάσκεται είναι η έννοια της Φωτοσύνθεσης.

Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Στον Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ, ο οποίος αναμορφώθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 και ισχύει για τους/ις φοιτητές/τριες που εισήχθησαν στο ΠΤΔΕ από το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 και μετά, το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελείται από υποχρεωτικά, υποχρεωτικά κατ' επιλογήν και επιλεγόμενα μαθήματα, από μαθήματα που συνδέονται με την πρακτική άσκηση, καθώς και από μαθήματα που αφορούν στην επάρκεια ξένης γλώσσας και στον πληροφοριακό γραμματισμό. Τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι είκοσι δύο (22), τα μαθήματα που συνδέονται με την πρακτική άσκηση είναι 5, τα υποχρεωτικά κατ' επιλογήν μαθήματα προσφέρονται στο τελευταίο έτος σπουδών και κάθε φοιτητής και φοιτήτρια πρέπει να εξεταστεί με επιτυχία σε τουλάχιστον ένα (1), τα επιλεγόμενα μαθήματα μπορούν να επιλεγούν ελεύθερα από ένα μεγάλο αριθμό μαθημάτων και για την απόκτηση του πτυχίου είναι απαραίτητη η επιτυχής εξέταση σε τουλάχιστον δεκαέξι (16) από αυτά, στα οποία ανήκουν και μαθήματα, που μπορούν να επιλέξουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες από άλλα Τμήματα. Αναλυτικότερα, στα υποχρεωτικά μαθήματα συγκαταλέγεται στο Ε' και Στ' εξάμηνο το μάθημα «Διδακτική των φυσικών επιστημών: Διδασκαλία και μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες» και το μάθημα «Διδακτική Φυσικών επιστημών: Φυσικές επιστήμες για την Εκπαίδευση του Πολίτη». Τα παραπάνω μαθήματα, όπως αναφέρεται στο περίγραμμά τους εστιάζουν το μεν πρώτο στις σημερινές τάσεις των προγραμμάτων σπουδών των ΦΕ, το δε δεύτερο σε θεωρίες και περιπτώσεις εφαρμογής της διδακτικής των ΦΕ, που αφορούν τις ΦΕ για την εκπαίδευση του πολίτη και τον γραμματισμό στις ΦΕ. Σε σύνολο, λοιπόν, 22 υποχρεωτικών μαθημάτων μόνο δύο (2) σχετίζονται με τις ΦΕ γενικά μέσα από τα οποία ενδεχομένως προσεγγίζεται και η διδασκαλία των βιολογικών εννοιών.

Στο Ζ' και Η' εξάμηνο το μάθημα «Οργάνωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών: Από τη Θεωρία στην Πράξη» είναι υποχρεωτικό κατ' επιλογήν και πραγματοποιείται μέσα από μια σειρά βιομαθητικών σεμιναρίων και εργαστηρίων, όπως και το μάθημα του Ζ' εξαμήνου «Εφαρμογές προγραμμάτων αειφορίας στο δημοτικό σχολείο», στο οποίο διδάσκονται οι βασικές αρχές αειφορίας και εκπαίδευσης για την αειφορία. Στα παραπάνω κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα πιθανά θα μπορούσαν να ανιχνευτούν και θέματα βιολογικών εννοιών. Ωστόσο, σε σύνολο έντεκα (11) κατ' επιλογήν μαθημάτων από τα οποία ο/η φοιτητής/τρια υποχρεούται να επιλέξει ένα (1), δύο (2) σχετίζονται γενικότερα με τις ΦΕ. Επομένως, όπως είναι πασιφανές πολύ μικρή είναι η πιθανότητα

και να επιλέξουν οι φοιτητές τα εν λόγω μαθήματα. Όσον αφορά στα μαθήματα επιλογής, σε αυτά συγκαταλέγονται το μάθημα «Φυσικές Επιστήμες και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» στο Δ' εξάμηνο, το μάθημα «Πειραματική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» στο Γ' εξάμηνο, το μάθημα «Έννοιες των Φυσικών Επιστημών και η διδασκαλία τους στο Δημοτικό Σχολείο» στο Β' εξάμηνο, το μάθημα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες» στο Γ' εξάμηνο, το μάθημα «Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών για την Ανάπτυξη Γνώσεων και Ικανοτήτων» και το μάθημα «Διδακτικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές στην Εκπαίδευση για την Αειφορία» στο Δ' εξάμηνο. Σε σύνολο πενήντα ενός (51) επιλεγόμενων μαθημάτων πέντε (5) σχετίζονται με τις ΦΕ και εν μέρει με κάποιες βιολογικές έννοιες κυρίως σε ότι αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δεδομένου ότι ο φοιτητής πρέπει να επιλέξει τουλάχιστον 16 επιλεγόμενα μαθήματα μπορεί να πάρει πτυχίο χωρίς να επιλέξει κανένα από αυτά που σχετίζονται με τις ΦΕ, που ενδεχομένως να αγγίζουν και τις βιολογικές έννοιες.

Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξετάζοντας, τώρα, τον πλέον πρόσφατο Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ (ακαδημαϊκό έτος 2019-20) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παρατηρεί κανείς ότι προκειμένου ο/η φοιτητής/τρια να ολοκληρώσει επιτυχώς τις σπουδές του και να λάβει πτυχίο πρέπει να έχει εξεταστεί επιτυχώς σε όλα τα υποχρεωτικά μαθήματα, είκοσι οχτώ (28) στο σύνολο και να έχει συμπληρώσει τις υπόλοιπες πιστωτικές μονάδες (έως τις 240 που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου) με κάποια από τα πενήντα έξι (56) επιλεγόμενα μαθήματα. Σε σύνολο είκοσι οχτώ (28), όπως προαναφέρθηκε, υποχρεωτικών μαθημάτων εντοπίζονται δύο (2) να σχετίζονται με τις ΦΕ. Το μάθημα που προσφέρεται στο Β' εξάμηνο και τιτλοφορείται «Έννοιες και Ζητήματα της Γεωγραφίας, του Περιβάλλοντος και της Αειφορίας» και το μάθημα που προσφέρεται στο Ζ' εξάμηνο με τίτλο «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών - Πρακτική Άσκηση». Το πρώτο εξ αυτών όπως αναφέρεται στο περίγραμμα του αγγίζουν και θεματικές που αφορούν στις βιολογικές έννοιες, ενώ το δεύτερο εστιάζει μόνο σε μία εκ των ΦΕ, τη Φυσική. Ως εκ τούτου, αναφορικά με τα υποχρεωτικά μαθήματα του τμήματος μόνο ένα (1) αγγίζει ακροθιγώς κάποιες βιολογικές έννοιες και αυτές υπό το πρίσμα της Αειφορίας.

Καταμετρώντας τώρα τα επιλεγόμενα μαθήματα διαπιστώνεται ότι σε σύνολο πενήντα έξι (56) επιλεγόμενων μαθημάτων μόνο πέντε (5) μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσουν κάποιες βιολογικές έννοιες, αυτές που μπορούν να προσεγγιστούν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα το μάθημα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφορία», το μάθημα «Βιομαθητικές Διδακτικές Τεχνικές: Εφαρμογές στην Περιβαλλοντική και Γεωγραφική Εκπαίδευση Ι», το μάθημα «Πειραματική Διδασκαλία των Εννοιών των Φυσικών Επιστημών», το μάθημα «Επιστημολογία των Φυσικών Επιστημών» και το μάθημα «Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση STEM». Από τα μαθήματα αυτά μόνο στο τελευταίο αναφέρεται ο όρος Βιολογία. Από την ανασκόπηση, λοιπόν του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων καταδεικνύεται ότι αναλογικά πολύ μικρό είναι το ποσοστό των υποχρεωτικών μαθημάτων (ουσιαστικά μόνο ένα), που πιθανόν να περιλαμβάνει και τη προσέγγιση των βιολογικών εννοιών και ακόμη μικρότερη η πιθανότητα να επιλέξουν οι φοιτητές/ριες μαθήματα επιλογής που σχετίζονται με τη Βιολογία, δεδομένου ότι και μικρός είναι ο αριθμός των προσφερόμενων προς επιλογή μαθημάτων και από αυτά πολύ λιγότερα ασχολούνται με τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών και μόνο από τη σκοπιά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αειφορίας.

Οδηγός Σπουδών του ΠΤΔΕ Θεσσαλίας

Στον Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ Θεσσαλίας τα μαθήματα κατανέμονται στις εξής κατηγορίες: υποχρεωτικά (Υ), κατ’ επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα (ΥΕ) και ελεύθερης επιλογής (ΕΕ) που είναι μαθήματα ΥΕ του Τμήματος από οποιονδήποτε θεματικό κύκλο ή μαθήματα επιλογής από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που έχουν γίνει αποδεκτά από το ΠΤΔΕ. Τα υποχρεωτικά μαθήματα για τη λήψη πτυχίου είναι είκοσι επτά (27) και τα υποχρεωτικά κατ’ επιλογήν δεκαέξι (16). Συνολικά, οι εισαχθείσες φοιτήτριες και φοιτητές για τη λήψη του πτυχίου τους θα πρέπει να εξεταστούν επιτυχώς σε 48 μαθήματα συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων ξένων γλωσσών. Από τα υποχρεωτικά μαθήματα δύο (2) αφορούν στις ΦΕ, τα μαθήματα «Βασικές Έννοιες Φυσικών Επιστημών» και «Διδακτική Φυσικών Επιστημών». Το πρώτο μάθημα «Βασικές Έννοιες Φυσικών Επιστημών» παρόλο που ο τίτλος του παραπέμπει στο σύνολο των ΦΕ το περιεχόμενό του όπως καταγράφεται στον Οδηγό εστιάζει αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής, ενώ το δεύτερο αφορά στη γενικότερη προσέγγιση των φυσικών επιστημών στις οποίες συγκαταλέγεται και η Βιολογία.

Ο απαιτούμενος αριθμός Υ(Ε) μαθημάτων από τον θεματικό κύκλο των ΦΕ για τη λήψη πτυχίου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι μόλις ένα (1) σε σύνολο τεσσάρων (4) από τα οποία τα δύο (2) φαίνεται να σχετίζονται με τις βιολογικές έννοιες και συγκεκριμένα τα μαθήματα «Πειραματική διδασκαλία Φυσικών Επιστημών» και «Έννοιες Βιολογίας και Οικολογίας και η Διδακτική τους». Ωστόσο, το μάθημα «Πειραματική διδασκαλία Φυσικών Επιστημών», ενώ από τον τίτλο του παραπέμπει σε πειράματα του ευρύτερου πεδίου των ΦΕ, εντούτοις το περιεχόμενό του αφορά κατά βάση για άλλη μια φορά το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής, ενώ το μάθημα «Έννοιες Βιολογίας και Οικολογίας και η Διδακτική τους» επικεντρώνεται στο σύνολο βιολογικών εννοιών. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σε σύνολο 26 υποχρεωτικών μαθημάτων ένα (1) πιθανόν να αγγίζει θέματα διδακτικής των βιολογικών εννοιών ενώ σε σύνολο 17 επιλεγόμενων μαθημάτων πάλι ένα (1) εστιάζει στις βιολογικές έννοιες, το οποίο όμως έχει μικρή πιθανότητα να επιλεγεί από τους/τις φοιτητές/τριες.

Οδηγός Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης

Στον πιο πρόσφατα αναρτημένο Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης καταγράφεται ότι για λήψη πτυχίου απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση πενήντα επτά (57) μαθημάτων με εκπόνηση πτυχιακής εργασίας ή επτά (7) χωρίς εκπόνηση εργασίας αλλά με την επιλογή τριών (3) επιπλέον μαθημάτων επιλογής. Τα μαθήματα χαρακτηρίζονται ως Υποχρεωτικά (Υ), Υποχρεωτικώς επιλεγόμενα (ΥΕ), Ελεύθερα Επιλεγόμενα (ΕΕ). Αναλυτικότερα, ο/η φοιτητής/τρια θα πρέπει να επιτύχει σε είκοσι πέντε (25) υποχρεωτικά μαθήματα, 20 υποχρεωτικά κατ’ επιλογήν, πέντε (5) μαθήματα ελεύθερης επιλογής, 4 μαθήματα σεμιναριακού τύπου. Τα μαθήματα ακολουθούν τη δομή πέντε (5) Τομέων ανάλογα με τη στόχευσή τους. Από τα 25 υποχρεωτικά μαθήματα ένα (1) σχετίζεται με τις ΦΕ, το μάθημα «Μεθοδολογία της διδασκαλίας των Φυσικών Σπουδών στο Δ.Σ.». Από τα υποχρεωτικά κατ’ επιλογήν μαθήματα ο/η φοιτητής/τρια υποχρεούται να δηλώσει συγκεκριμένα μαθήματα από καθένα από τους πέντε (5) τομείς. Προκειμένου για τον τομέα Ε που αφορά τις θετικές επιστήμες και συγκεκριμένα τον τομέα Ε2 που εστιάζει στις ΦΕ θα πρέπει να δηλώσει τρία (3) μαθήματα σε σύνολο δεκατεσσάρων μαθημάτων (14), τέσσερα (4) εκ των οποίων αφορούν στην επιστήμη της Βιολογίας. Πρόκειται για τα μαθήματα

«Βιολογία», «Παρανοήσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για τις έννοιες της Βιολογίας», «Οικολογία» και «Περιβαλλοντική εκπαίδευση», τα οποία περιλαμβάνουν και εργαστηριακές ώρες.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του συγκεκριμένου Οδηγού καταλήγει κανείς ότι όσον αφορά τα υποχρεωτικά μαθήματα σχεδόν απουσιάζει μάθημα που να εμπεριέχει τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών, ενώ όσον αφορά τα κατ' επιλογήν μαθήματα είναι σημαντικό ότι έχουν προβλεφθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών μαθήματα σχετικά με τη Βιολογία, ωστόσο είναι μικρή η πιθανότητα να επιλεγούν αυτά από τους/τις φοιτητές/τριες, καθώς αυτοί/ές επιλέγουν από τον συγκεκριμένο τομέα υποχρεωτικά μόνο τρία (3) μαθήματα σε σύνολο δεκατεσσάρων (14).

Οδηγός Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών

Προσεγγίζοντας τον Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών διαπιστώνεται ότι προϋπόθεση απόκτησης πτυχίου είναι η επιτυχής εξέταση σε σαράντα έξι (46) αυτοτελή εξαμηνιαία μαθήματα, υποχρεωτικά και επιλογής, συμπεριλαμβανομένων των σχετιζόμενων με αυτά σεμιναρίων, εργαστηρίων και ασκήσεων, ή σε σαράντα τρία (43) μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των σχετιζόμενων με αυτά σεμιναρίων, εργαστηρίων ή ασκήσεων, και η συγγραφή προβιβάσιμης επίδοσης Πτυχιακής Εργασίας. Από αυτά τα είκοσι τέσσερα (24) είναι υποχρεωτικά, τα είκοσι (20) υποχρεωτικά κατ' επιλογήν και δύο (2) αφορούν στην πρακτική άσκηση των φοιτητών. Είναι αξιοσημείωτο ότι στα είκοσι τέσσερα (24) υποχρεωτικά μαθήματα ανήκει ένα (1), που αφορά στις ΦΕ με τίτλο «Εισαγωγή στη Φυσική» αποκλείοντας όμως έτσι την προσέγγιση των υπολοίπων ΦΕ. Αντίστοιχα, σε σύνολο ενενήντα εννέα (99) προσφερόμενων κατ' επιλογήν μαθημάτων μόνο πέντε (5) αφορούν στις ΦΕ εκ των οποίων τα εξής τρία (3) εστιάζουν σε βιολογικές έννοιες και συγκεκριμένα τα μαθήματα «Αγωγή Υγείας», «Αγωγή Υγείας II» και «Βιολογία». Καθώς από τα ενενήντα εννέα (99) μαθήματα οι φοιτητές/τριες καλούνται να επιλέξουν είκοσι (20) είναι κατανοητό πόσο μικρή είναι η πιθανότητα να ανήκουν σε αυτά τα μαθήματα που σχετίζονται με τις βιολογικές έννοιες. Το περιεχόμενο και τα περιγράμματα των μαθημάτων δεν κατέστη εφικτό να ανιχνευτούν ούτε στον αναρτημένο στην ιστοσελίδα του τμήματος Οδηγό Σπουδών ούτε σε άλλο σημείο της ιστοσελίδας του τμήματος.

Οδηγός Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στον Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφέρεται ότι για τη λήψη πτυχίου απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση σαράντα επτά (47) μαθημάτων, είκοσι (20) υποχρεωτικών, δέκα (10) μαθημάτων Πρακτικών Ασκήσεων, τεσσάρων (4) κατ' Επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων (1 από κάθε Τομέα), ένα (1) μάθημα Αγγλικής Γλώσσας και δώδεκα (12) Επιλεγόμενων μαθημάτων (τρία ανά Τομέα). Τα «Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά» είναι μια νέα κατηγορία οκτώ μαθημάτων. Κάθε Τομέας προσφέρει δύο (2) μαθήματα εκ των οποίων οι φοιτητές επιλέγουν το ένα (1). Στα υποχρεωτικά μαθήματα εκείνα που σχετίζονται με τις ΦΕ ευρύτερα είναι τα μαθήματα «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», το μάθημα «Το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία», το οποίο και επεξεργάζεται βιολογικές έννοιες που εμπίπτουν στο πεδίο της περιβαλλοντικής και αειφόρου εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν τα μαθήματα «Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Β και Γ». Και τα δύο μαθήματα αφορούν στη διδασκαλία των ΦΕ. Στα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά συγκαταλέγονται τα μαθήματα «Ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας», το μάθημα «Αντιλήψεις μαθητών για έννοιες Φυσικών επιστημών και Διδακτική

τους αντιμετώπιση», το μάθημα «Γραμματισμός Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», το μάθημα ειδικεύσεως «Διδακτικές τεχνικές της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία» και το μάθημα «Το Αειφόρο Σχολείο (Έρευνα)».

Από τις παραπάνω περιγραφές καταδεικνύεται ότι από τα είκοσι τέσσερα (24) υποχρεωτικά μαθήματα τέσσερα (4) είναι αυτά που σχετίζονται με τις ΦΕ εκ των οποίων το ένα (1) εστιάζει στη Φυσική, τα δύο (2) αφορούν στη γενικότερη διδακτική μεθοδολογία των ΦΕ, που σχετίζεται με τις πρακτικές ασκήσεις και το ένα (1) πραγματεύεται βιολογικές έννοιες που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τα πέντε (5) υποχρεωτικά κατ' επιλογήν μαθήματα και μαθήματα ειδικεύσεως τα τρία (3) αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρο ανάπτυξη και τα δύο (2) γενικότερα τις ΦΕ, εκ των οποίων ο/η φοιτητής/τρια υποχρεούται να επιλέξει ένα (1). Ως εκ τούτου, είναι φανερό ότι στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό τμήμα μικρή είναι η ενασχόληση των φοιτητών/τριών με τις ΦΕ και ακόμη μικρότερη με τις βιολογικές έννοιες. Η ενασχόληση αυτή μπορεί να προέλθει από μικρό αριθμό επιλεγόμενων μαθημάτων και μόνο προς την κατεύθυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης στην Αειφορία.

Οδηγός Σπουδών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Στον Οδηγό Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους του ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης στην Αλεξανδρούπολη αναφέρεται ότι για τη λήψη πτυχίου ο φοιτητής/τρια θα πρέπει να ολοκληρώσει επιτυχώς πενήντα (50), υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής. Μεταξύ των υποχρεωτικών μαθημάτων δύο (2) σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο της Βιολογίας. Το μάθημα «Εισαγωγή στη Βιολογία» και το μάθημα της «Περιβαλλοντικής Αγωγής». Αντίστοιχα, σε σύνολο ογδόντα τριών (83) επιλεγόμενων μαθημάτων επτά (7) αφορούν γενικότερα τις ΦΕ και από αυτά έξι εστιάζουν σε βιολογικές έννοιες. Αυτά είναι τα μαθήματα «Εργαστηριακές Ασκήσεις Βιολογίας», το μάθημα «Θέματα Βιολογίας», το μάθημα της «Οικολογίας», τα μαθήματα «Θέματα Οικολογίας – Εκπαιδευτικές Εφαρμογές» και «Έννοιες Βιολογίας στο δημοτικό σχολείο» το μάθημα «Εφαρμογές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» το περιεχόμενο των οποίων δεν κατέστη δυνατό να ανευρεθεί στην ιστοσελίδα του τμήματος. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι στο ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο των υποχρεωτικών μαθημάτων έχουν μια πρώτη σχέση με τις βιολογικές έννοιες, ενώ στο επίπεδο των επιλεγόμενων μαθημάτων μικρή είναι η πιθανότητα να επιλέξουν κάποιο μάθημα που να σχετίζεται με τις βιολογικές έννοιες.

Κριτική συζήτηση - Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, διαπιστώνει κανείς ότι οι Οδηγοί Σπουδών των ΠΤΔΕ είναι αρκετά διαφοροποιημένοι μεταξύ τους ως προς τα μαθήματα που σχετίζονται με τις βιολογικές έννοιες. Στο παρελθόν τα μαθήματα Βιολογίας στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ήταν σπάνια. Σήμερα υπάρχουν Παιδαγωγικά Τμήματα που δεν προσφέρουν καθόλου μαθήματα σχετικά με τη Βιολογία, Τμήματα που προσφέρουν τέτοια ως υποχρεωτικά και άλλα που τα προσφέρουν ως μαθήματα επιλογής. Από την παραπάνω μελέτη των πιο πρόσφατα αναρτημένων Οδηγών Σπουδών των ΠΤΔΕ της χώρας προκύπτει ότι σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα ελλείπει ή ελάχιστος είναι ο αριθμός τόσο των υποχρεωτικών όσο και των επιλεγόμενων μαθημάτων που αφορούν στην προσέγγιση των βιολογικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ διδάσκεται ένα (1) υποχρεωτικό μάθημα για τη Βιολογία, στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων ένα (1) υποχρεωτικό μάθημα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου ένα (1) υποχρεωτικό μάθημα για το περιβάλλον

και την αιεφορία και στο ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου πανεπιστημίου ένα (1) μάθημα Βιολογίας και ένα (1) για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα υπόλοιπα ΠΤΔΕ δεν υπάρχει κάποιο υποχρεωτικό μάθημα, που να αφορά αποκλειστικά στη Βιολογία και ο αριθμός των μαθημάτων που εστιάζουν γενικότερα στις ΦΕ είναι πολύ μικρός, ενώ σε κάποια από αυτά το περιεχόμενο αφορά αποκλειστικά στο μάθημα της Φυσικής. Ομοίως, στα κατ' επιλογήν μαθήματα ή/και στα μαθήματα ελεύθερης επιλογής ο αριθμός των μαθημάτων που εμπίπτουν στο πεδίο των βιολογικών εννοιών είναι ελάχιστος και το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών αφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο ανάπτυξη. Δεδομένου, δε, ότι σε όλα τα τμήματα προσφέρεται μεγάλος αριθμός επιλεγόμενων μαθημάτων οι πιθανότητες επιλογής από την πλευρά των φοιτητών/τριών μαθημάτων που να αφορά τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών επαφίεται στο προσωπικό ενδιαφέρον τους για τις αυτές.

Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να αναπροσαρμοστούν τα Προγράμματα Σπουδών των ΠΤΔΕ προς την κατεύθυνση των ΦΕ και ειδικότερα προς την κατεύθυνση της Βιολογίας, προκειμένου οι μελλοντικοί δάσκαλοι να είναι διδακτικά επαρκείς να διδάξουν σωστά και ολοκληρωμένα το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Οι Smith και Anderson (1999) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί φτάνουν στα σχολεία με ανεπαρκή γνώση των επιστημονικών θεωριών και μοντέλων, οι Madden και Weibe (2015) επισημαίνουν ότι οι εμπειρίες και η εκπαίδευση διαμορφώνουν τη γνώση περιεχόμενου ενός γνωστικού αντικείμενου, οι Loucks-Horsley κ.α. (2010) διαπιστώνουν τη θετική σχέση ανάμεσα στη γνώση περιεχόμενου των ΦΕ και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ο Tosun, (2000) καταγράφει μεταξύ άλλων ως εμπόδιο για μια αποτελεσματική διδασκαλία στις ΦΕ το ανεπαρκές γνωστικό υπόβαθρο. Εστιάζοντας στις βιολογικές έννοιες οι Mavrikaki&Athanasίου (2011) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι/ες καλούνται να διδάξουν τις βιολογικές έννοιες βασιζόμενοι στις γνώσεις που κατέχουν από τα σχολικά τους χρόνια. Το γεγονός αυτό δύναται ενδεχομένως να έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών (Smolleetetal., 2006).

Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι και η επισκόπηση των Οδηγών Σπουδών παλαιότερων ετών, στον βαθμό που ήταν δυνατό να διερευνηθούν κατέδειξε ότι δεν υπήρξε ποτέ μέχρι τώρα επαρκής κάλυψη του τρόπου διδασκαλίας των βιολογικών εννοιών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η αναζήτηση στην ελληνική βιβλιογραφία δεν ανέσυρε αποτελέσματα σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων, που να αφορούν στη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν το γνωστικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο να διδάξουν αποτελεσματικά τις βιολογικές έννοιες. Ωστόσο, η βιβλιογραφική επισκόπηση ξένων μελετών σε φοιτητές/τριες (Avery&Meyer, 2012; AlSultan, Henson&Fadde, 2018), κατέγραψαν βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών μετά τη συμμετοχή τους σε μαθήματα βιολογικών εννοιών. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και η επισκόπηση ξένων μελετών, που αφορούσαν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δασκάλων (Elster, 2012; Posnanski, 2002). Τα παραπάνω οδηγούν στο αβίαστο συμπέρασμα ότι είναι καταφανής η ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων εστιασμένων στη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών, τα οποία θα συνδράμουν ουσιαστικά τους δασκάλους στην αποτελεσματική εκπλήρωση των διδακτικών τους καθηκόντων ως προς τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- AlSultan, A., Henson Jr, H., & Fadde, P. J. (2018). Pre-Service Elementary Teachers' Scientific Literacy and Self-Efficacy in Teaching Science. *IAFOR Journal of Education*, 6(1), 25-41.
- Avery, L. M., & Meyer, D. Z. (2012). Teaching science as science is practiced: Opportunities and limits for enhancing pre-service elementary teachers' self-efficacy for science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 112(7), 395-409.
- Bryce, R., Oliver, M. K., Davies, L., Gray, H., Urquhart, J., & Lambin, X. (2011). Turning back the tide of American mink invasion at an unprecedented scale through community participation and adaptive management. *Biological conservation*, 144(1), 575-583.
- Elster, D. (2012). Reform in biology education: teachers and researchers in a process of negotiation. Daugbjerg, P. S. (Eds.) *Proceedings of Science teachers' narratives on motivation and commitment: A story about recruitment and retention*. Paper presented at European Science Education Research Association, Lyon, France.
- Madden, L., & Wieb, E., (2015). Multiple perspectives on elementary teachers' science identities: A case study. *International Journal of Science Education*, 37(3), 391-410. doi:10.1080/09500693.2014.987715.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3rd ed.). Corwin Press.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189-220. <https://doi.org/10.1023/A:1016517100186>.
- Smith, D. C., & Anderson, C. W. (1999). Appropriating scientific practices and discourses with future elementary teachers. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(7), 755-776.
- Smolleck, L. D., Zembal-Saul, C., & Yoder, E. P. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self-efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 137-163.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΣΤΟΙΧΙΑΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ RTI: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ

Παναγιώτης Γ. Παπαδημητρίου, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα
Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σωτηρία Τζιβνίκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κατασκευή μιας συστοιχίας κριτηρίων ελέγχου για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με βάση το μοντέλο «Ανταπόκριση στην παρέμβαση» (Response to Intervention - RtI). Το γνωστικό περιεχόμενο της παρέμβασης αφορούσε τα βασικά στοιχεία της έννοιας του φυσικού αριθμού που αποτελούν προαπαιτούμενα στοιχεία της ελάχιστης μαθηματικής ικανότητας στην Α' Γυμνασίου. Με αφετηρία την παραδοχή ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί την ύπαρξη ενός συστηματικού και αξιόπιστου τρόπου συλλογής εκπαιδευτικών δεδομένων, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε μια εργαλειοθήκη και ένα πρωτόκολλο παρακολούθησης της προόδου, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης. Η χρήση των κριτηρίων ελέγχου στην πειραματική εφαρμογή έδειξε θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μοντέλου «Ανταπόκριση στην παρέμβαση» (Response to Intervention - RtI), μια διαφορετική προσέγγιση αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με άλλα μοντέλα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και επικεντρώνονται στη διαγνωστική κατηγοριοποίηση και τη σύνδεση της συστηματικής παρέμβασης με τη διάγνωση. Πρόκειται για ένα σύστημα έγκαιρης ανίχνευσης, πρόληψης και υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Gerstenetal., 2009). Περιλαμβάνει παρέμβαση τριών επιπέδων που εκκινεί από το σύνολο των μαθητών της γενικής τάξης (1^ο επίπεδο) με τον εντοπισμό εκείνων που έχουν δυσκολίες μάθησης ή/και είναι σε επικινδυνότητα μαθησιακών δυσκολιών (Forbringer&Fuchs, 2014). Οι μαθητές αυτοί μετακινούνται στο 2^ο επίπεδο υποστήριξης, όπου η διδασκαλία αναφέρεται σε μικρές ομάδες (3-8 μαθητές) και γίνεται εντός ή εκτός της γενικής τάξης για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης σε αυτό το επίπεδο εξαρτάται από την ανταποκρισιμότητα και την πρόοδο του κάθε μαθητή. Στο 3^ο επίπεδο μετακινούνται οι μαθητές που δεν επωφελούνται από το 2^ο επίπεδο και χρειάζονται εντατικότερη παρέμβαση. Η πρόοδος των μαθητών στο 2^ο και στο 3^ο επίπεδο ελέγχεται τακτικά, ανατροφοδοτώντας την παρέμβαση και καθορίζοντας την κινητικότητα μεταξύ των επιπέδων (Gerstenetal., 2009).

Η παρακολούθηση της προόδου (progress monitoring) αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους εφαρμογής του RTI μοντέλου, μέσω της οποίας αξιολογείται η ανταποκρισιμότητα των μαθητών σε μια παρέμβαση (Forbringer&Fuchs, 2014· Gerstenetal., 2009· Gersten&Newman-Gonchar, 2011).

Είναι ένα σύνολο από διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης για την εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές επωφελούνται από τη διδασκαλία της γενικής τάξης (1^ο επίπεδο) ή από την υποστηρικτική διδασκαλία μιας παρέμβασης (2^ο ή 3^ο επιπέδου). Αποτελεί μια έγκυρη και αντικειμενική εκπαιδευτική διαδικασία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας-παρέμβασης. Τα δεδομένα που συλλέγονται δίνουν χρήσιμα στοιχεία για τις προσαρμογές της διδασκαλίας και συγκροτούν τη βάση τεκμηρίωσης για τη λήψη σημαντικών διδακτικών αποφάσεων και κυρίως για την κινητικότητα των μαθητών ανάμεσα στα επίπεδα, όταν εκτιμάται ότι χρειάζονται εντατικότερη ή λιγότερο εντατική παρέμβαση ή και επιστροφή στη γενική τάξη (Forbringer&Fuchs, 2014· Mellard& Johnson, 2008). Επιπλέον, καθορίζουν μία πολύ σημαντική διαδικασία που αφορά την αλλαγή και την ανασύνθεση των ομάδων με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες μάθησης των μαθητών (Gerstenetal., 2009).

Η καταγραφή και η παρακολούθηση της προόδου σε ένα γνωστικό αντικείμενο - όπως η έννοια του αριθμού στην παρούσα έρευνα - γίνεται με αξιολογικά κριτήρια βασισμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Curriculum – Based Measurement, CBM). Η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα προτάθηκε από τον Stanley Deno και τους συνεργάτες του (1985) στο ερευνητικό ινστιτούτο Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστημίου της Μινεσότα, ως ο καταλληλότερος τύπος αξιολόγησης για την τεκμηρίωση της παραπομπής για διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τη συλλογή δεδομένων για τον σχεδιασμό της εξατομικευμένης υποστηρικτικής διδασκαλίας, τον έλεγχο προόδου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης. Χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και δίνει τη δυνατότητα, όχι μόνο της συγκριτικής αξιολόγησης μεταξύ των μαθητών, αλλά και της ενδοατομικής, σε σχέση με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης τάξης. Τα εργαλεία στο πλαίσιο της CBM αξιολόγησης πρέπει να είναι αξιόπιστα και έγκυρα, απλά και αποτελεσματικά, να έχουν χαμηλό κόστος και τα αποτελέσματά τους να γίνονται εύκολα κατανοητά (Deno, 1985· 2003· Fuchs, 2017· McMaster&Espin, 2007). Η συνεχής παρακολούθηση της ενδοατομικής ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί έναν σημαντικό και διατυπωμένο στόχο της ειδικής εκπαίδευσης εδώ και πολλά χρόνια (Fuchs, 2004· 2017). Παρόλο που η έρευνα στο πεδίο της CBM αξιολόγησης έχει ξεκινήσει εδώ και δεκαετίες, με θετικά ευρήματα στη γλώσσα, εντούτοις η αντίστοιχη έρευνα στα μαθηματικά και ειδικότερα στο γυμνάσιο αποτελεί έναν πρόσφατα σχετικά αναδυόμενο ερευνητικό πεδίο (Bouck, etal., 2019· Foegen, Jiban, &Deno, 2007). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συμβολή στο πεδίο αυτό με την ανάπτυξη και πειραματική χρήση μιας συστοιχίας εργαλείων ελέγχου για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η ανάπτυξη των εργαλείων και στη δεύτερη φάση έγινε εφαρμογή στο πλαίσιο μίας διδακτικής παρέμβασης σε τμήμα ένταξης, κοινού και εξειδικευμένου προγράμματος, που αντιστοιχεί με αδρό τρόπο στο 2^ο επίπεδο παρέμβασης του RtI μοντέλου.

1^η ερευνητική φάση: Ανάπτυξη των κριτηρίων ελέγχου

Ο σχεδιασμός των κριτηρίων έγινε με αναλυτική περιγραφή κάθε έργου έτσι ώστε να κατασκευαστούν ισοδύναμες εναλλακτικές μορφές. Η εγκυρότητα του περιεχομένου επιτεύχθηκε από τον συσχετισμό ανάμεσα στο μαθηματικό περιεχόμενο του εργαλείου μέτρησης με το αναλυτικό

πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού. Για τον έλεγχο των επιλεγμένων δεξιοτήτων της έννοιας του φυσικού αριθμού κατασκευάστηκαν οχτώ ισοδύναμα κριτήρια ελέγχου. Σε κάθε φύλλο ελέγχου συμπεριλήφθηκαν έξι έργα με ένα ερώτημα το καθένα. Το πρώτο έργο (Q1) αφορούσε τη μετατροπή της λεκτικής μορφής ενός φυσικού 5ψήφιου ή 6ψήφιου αριθμού σε συμβολική. Η διαδικασία αυτή αποτελεί πρωταρχικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος που αναπτύσσεται και εξελίσσεται από την πρώτη τάξη του Δημοτικού μέχρι και την ολοκλήρωση του. Το δεύτερο (Q2) και το έκτο έργο (Q6) αφορούσαν την κατανόηση της αξίας θέσης των ψηφίων στο δεκαδικό αριθμητικό σύστημα και την κατασκευή 3ψήφιου φυσικού αριθμού. Το τρίτο έργο (Q3) αφορούσε τη σχέση μεγέθους που εκφράζεται με τους όρους «μικρότερος» ή «μεγαλύτερος» και απαιτούσε τη σύγκριση δύο 6ψήφιων φυσικών αριθμών. Το τέταρτο έργο (Q4) αφορούσε τη διάταξη τριών φυσικών αριθμών με μέγιστο 5ψήφιο. Τέλος, το πέμπτο έργο (Q5) αφορούσε την εύρεση 2ψήφιου φυσικού αριθμού σε αριθμογραμμή. Αναλυτικότερα, εικονιζόταν η αριθμογραμμή επάνω στην οποία ήταν σημειωμένα ισαπέχοντα διαστήματα και δύο φυσικοί αριθμοί. Για την αξιολόγηση του ιδιαίτερου ρόλου που παίζει το μηδέν στο οικοδόμημα των φυσικών αριθμών, στα έργα Q1, Q3 και Q4 συμπεριλήφθηκαν αριθμοί με ένα ή δύο συνεχόμενα μηδενικά ψηφία. Με αυτά τα εργαλεία – κριτήρια έγιναν όλες οι αξιολογήσεις στο πλαίσιο της έρευνας.

Όλα τα έργα περιλάμβαναν ερωτήματα αντικειμενικού τύπου, υπό την έννοια ότι οι απαντήσεις αναγνωρίζονταν ως ορθές ή εσφαλμένες, χωρίς περιθώρια υποκειμενικής εκτίμησης από τους βαθμολογητές. Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σαφήνεια και την απλότητα του λεκτικού μέρους των ερωτημάτων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της ομάδας στόχου. Σημαντικά στοιχεία στον σχεδιασμό των φύλλων ελέγχου ήταν η ελκυστική εμφάνιση (layout) και η διάρκεια του χρόνου χορήγησης. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη όλες οι απαιτήσεις και οι περιορισμοί που απορρέουν από τον σκοπό χρήσης. Τέτοια είναι η σύντομη διάρκεια αξιολόγησης (6 min για το συγκεκριμένο περιεχόμενο), ο συνεπακόλουθος περιορισμός στο πλήθος των έργων που συμπεριλήφθηκαν, η επικέντρωση στις βασικές διαστάσεις που συγκροτούν την έννοια του φυσικού αριθμού, οι δυσκολίες των μαθητών στην πρόσληψη και παραγωγή του γραπτού λόγου και η απαλοιφή της ανάγκης προφορικών επεξηγήσεων στον μέγιστο βαθμό. Για την υλοποίηση και την τεκμηρίωση αυτών των απαιτήσεων χρησιμοποιήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων μαθητών και εκπαιδευτικών όλων των τάξεων του Δημοτικού συμπεριλαμβανομένου και αυτού της Α΄ Γυμνασίου. Επιπλέον, απευθυνθήκαμε σε δέκα ειδικούς εμπειρογνώμονες μαθηματικούς για την αξιολόγηση της εγκυρότητας του περιεχομένου (Content Validity Ratio, CVR) που μετρήθηκε και βρέθηκε ίσος με τη μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει (CVR=1) για τα επτά έργα και 0,8 για το όγδοο.

2^η ερευνητική φάση: Εφαρμογή σε αυθεντικές συνθήκες παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της δεύτερης ερευνητικής φάσης βασίστηκε στην προτεινόμενη από τον Fuchs (2004· 2017) μεθοδολογία, σύμφωνα με την οποία η επιλογή των κατάλληλων έργων εκκινεί από το μέγεθος της επίδρασης που έχουν στη διαμόρφωση και την περαιτέρω ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και ικανότητας. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογίας έγινε έναντι της εναλλακτικής προσέγγισης που προτείνεται από τον ίδιο ερευνητή και βασίζεται στη λογική της αντιπροσωπευτικής δειγματικής επιλογής έργων από το συνολικό περιεχόμενο (του αναλυτικού προγράμματος) μιας παρέμβασης ή ενός διδακτικού προγράμματος γενικότερα (ό.π.). Οι λόγοι για τους οποίους έγινε αυτή η επιλογή είναι δύο: ο πρώτος σχετίζεται με το περιεχόμενο της παρέμβασης (φυσικοί αριθμοί) και ο δεύτερος με το χρονικό πλαίσιο στο οποίο αυτή υλοποιείται (έναρξη φοίτησης στο Γυμνάσιο). Πιο

συγκεκριμένα, οι φυσικοί αριθμοί είναι μια θεμελιώδης, αλλά συγχρόνως πολύπλευρη έννοια που αναπτύσσεται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα καλύπτοντας τη φοίτηση από το νηπιαγωγείο έως και το δημοτικό. Στην Α΄ Γυμνασίου, οι βασικές έννοιες των φυσικών αριθμών, που κρίνονται αναγκαίες για την περαιτέρω ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών, δεν αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος και υφίστανται μόνο ως διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Βασικός στόχος της ερευνητικής αυτής φάσης ήταν η εφαρμογή των κριτηρίων που αναπτύχθηκαν, σε πραγματικές συνθήκες και η εκτίμηση της επίδρασής τους σε μια αυθεντική διδακτική παρέμβαση με περιεχόμενο την έννοια του φυσικού αριθμού. Στη συνέχεια, με δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης (typical case sampling) έγινε η επιλογή της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση της παρέμβασης και την εξέταση της λειτουργικότητας των εργαλείων και της διαδικασίας. Με αυτό το είδος της δειγματοληψίας η επιλογή του σχολείου δεν βασίστηκε στην «τυχαιότητα» αλλά στην «τυπικότητα» που το διακρίνει έτσι ώστε μην αποτελεί ειδική ή αποκλίνουσα περίπτωση μελέτης (Etikan, Musa&Alkassim, 2016). Τέλος, ο καθορισμός των μαθητών που συγκρότησαν την πειραματική ομάδα για το 2^ο επίπεδο παρέμβασης του RtI έγινε με ημιπειραματικό σχεδιασμό, με βάση την επίδοση τους στο χορηγούμενο ανιχνευτικό εργαλείο μαθηματικής ικανότητας Paps σε σχέση με το διαχωριστικό όριο που τέθηκε κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης (Παπαδημητρίου, Σταθοπούλου & Τζιβινίκου, 2015).

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 13 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και επιλέχθηκαν για εκπαιδευτική υποστήριξη 2^{ου} επιπέδου (tier 2) στο πλαίσιο μιας πειραματικής εφαρμογής του RtI στα μαθηματικά. Τα κοινά στοιχεία τους ήταν η χαμηλή επίδοση και οι δυσκολίες τους στα μαθηματικά, ενώ οι διαφορές τους αφορούσαν το μαθησιακό τους προφίλ, τα συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά και τους νευροβιολογικούς, ψυχοκοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι 5 από τους 13 μαθητές είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, ενώ οι υπόλοιποι, με βάση την αξιολόγηση τους με το σταθμισμένο «Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας για παιδιά και εφήβους», χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές σε επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών.

Διαδικασία

Μετά την επιλογή των μαθητών της πειραματικής ομάδας αφιερώθηκε χρόνος για να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες μαθητές για τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο υπο-ομάδες με βάση το τμήμα φοίτησης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση και συλλέχθηκαν τα πρώτα δεδομένα για το αρχικό επίπεδο ανά μαθητή και ανά ομάδα παρέμβασης (baselinedata). Η διδακτική παρέμβαση έγινε σε διδακτικούς κύκλους με σπειροειδή διάταξη, με φθίνουσα ένταση και διάρκεια. Χρησιμοποιήθηκε η συστηματική και άμεση διδασκαλία και αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκε στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά (Τζιβινίκου, 2018). Η παρέμβαση και οι έλεγχοι για την παρακολούθηση της προόδου ολοκληρώθηκαν σε 7 εβδομάδες με ισάριθμους ελέγχους. Σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας έγιναν όλες οι απαιτούμενες ενέργειες για την τήρηση της επιστημονικής και ηθικής δεοντολογίας και διασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή και η συνεργασία κάθε εμπλεκόμενου προσώπου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής φάσης έδειξαν ότι τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν συγκροτούν ένα αποτελεσματικό σύστημα συλλογής δεδομένων για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με βάση το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Το σύνολο των δεδομένων καταγράφηκε σε ειδικά διαμορφωμένο λογιστικό φύλλο και αποδόθηκε γραφικά η πρόοδος για κάθε συμμετέχοντα μαθητή. Η μορφή της απεικόνισης που επιλέχθηκε είχε στον οριζόντιο άξονα τον χρόνο και στον κατακόρυφο άξονα την ποσοτική περιγραφή του επιτεύγματος. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνονταν το αρχικό επίπεδο αναφοράς (baseline), τα αποτελέσματα των μετρήσεων σε κάθε αξιολόγηση, η αριθμητική τιμή του επιδιωκόμενου στόχου, η τροχιά προόδου, η τάση πρόβλεψης για την περαιτέρω έκβαση της παρέμβασης και μια χρωματική ένδειξη που χαρακτήριζε την πρόοδο ως θετική, στάσιμη ή αρνητική. Υπήρχε επίσης μια σύνοψη των αποτελεσμάτων με αποδέκτη τον/τους εκπαιδευτικό/κους σχετικά με το πρόσημο και το μέγεθος της μεταβολής σε σχέση με το βασικό επίπεδο, τις τυχόν διακυμάνσεις, την κλίση της τάσης και την απόκλιση από τον επιδιωκόμενο στόχο. Σε αυτή τη σύνοψη, η κατακλείδα πρόταση αφορούσε την αξιολογική κρίση της ανταποκρισιμότητας του μαθητή στην παρέμβαση με βάση τα δεδομένα της παρακολούθησης της προόδου. Για την ενημέρωση των γονέων επιλέχθηκε μια απλούστερη αναπαράσταση και περιγραφή των δεδομένων, όπου απεικονιζόταν η αρχική αξιολόγηση (baseline), η παρούσα κατάσταση, ο εκφρασμένος αριθμητικός στόχος της παρέμβασης και ένα σύντομο ενημερωτικό κείμενο.

Τα αποτελέσματα της δεύτερης ερευνητικής φάσης έδειξαν ότι η χρήση της συστοιχίας των εργαλείων παρακολούθησης της προόδου είχε θετική επίδραση στην παρέμβαση, όπως αυτή εκτιμήθηκε από την επίδοση των μαθητών. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με παραμετρική στατιστική διαδικασία t-test εξαρτημένων δειγμάτων. Με αυτό τον τρόπο συγκρίθηκε η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών σε βασικά στοιχεία της έννοιας του φυσικού αριθμού, πριν και μετά την παρέμβαση. Ο έλεγχος έγινε με μηδενική υπόθεση (H_0) ότι η μέση βαθμολογία των μαθητών μετά την παρέμβαση (μ_{post}) είναι ίση με τη μέση βαθμολογία πριν την παρέμβαση (μ_{pre}) έναντι ότι αυτό δεν ισχύει (H_1). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε θετική επίδραση και η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε σε όλα τα συνήθη επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value} < 0,5 = \alpha$). Επίσης, στατιστικά σημαντική ήταν και η μεταβολή του ποσοστού της ανταποκρισιμότητας των μαθητών ανά έργο αξιολόγησης, πριν και μετά την παρέμβαση ($p = 0,01 < 0,05$). Από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων και τη συσχέτιση της με τον τρόπο που διαχειρίζονταν τον χρόνο για την ολοκλήρωση των έργων, φάνηκε μια αξιοπρόσεκτη αλλαγή στις μεταγνωστικές στρατηγικές ελέγχου της ορθότητας των απαντήσεων. Έγινε μάλιστα ιδιαίτερα εμφανές μεταξύ του 1^{ου} και 2^{ου} ελέγχου, όπου ο χρόνος που αφιέρωσαν οι μαθητές αυξήθηκε ποσοτικά από 3 λεπτά στο μέγιστο του διαθέσιμου χρόνου (6 λεπτά), ενώ αλλαγές παρατηρήθηκαν και στον τρόπο διαχείρισης του. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές άρχισαν να διαβάζουν με περισσότερη προσοχή τα ερωτήματα, να κάνουν επανελέγχους, να μετακινούνται σε επόμενα έργα όταν συναντούσαν εμπόδια και να επανέρχονται στη συνέχεια. Χαρακτηριστικό είναι ότι αμέσως μετά την ολοκλήρωση του 2^{ου} ελέγχου οι μαθητές αναστοχάστηκαν, σχολιάζοντας τη διαδικασία και τον τρόπο που οι ίδιοι αντιμετώπισαν τα έργα.

Τα αποτελέσματα των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα είχαν θετική επίδραση στην πορεία της παρέμβασης, καταγράφοντας την πρόοδο, δημιουργώντας μια πορεία πρόβλεψης και ανατροφοδοτώντας με έναν αντικειμενικό τρόπο τους μαθητές, τον ερευνητή

εκπαιδευτικό και τους γονείς. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στα «τεστάκια», όπως χαρακτηρίζαν τις συστηματικές αξιολογήσεις παρακολούθησης της προόδου, και διαμόρφωσαν έναν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ενδιαφέρον ότι, παρά τον κίνδυνο η διαδικασία να ταυτιστεί από τους μαθητές με άλλες τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης (διαγωνίσματα και ολιγόλεπτες δοκιμασίες αξιολόγησης της επίδοσης), αυτό δε συνέβη. Οι μαθητές αντιμετώπισαν τη διαδικασία ως μια άμεση και αντικειμενική μέτρηση της μαθησιακής τους προόδου. Φάνηκε μάλιστα να αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για βελτίωση και πρόοδο. Ιδιαίτερα σημαντική αλλαγή ήταν το γεγονός της αποδοχής του αποτελέσματος χωρίς αμφισβητήσεις, όπως είναι πολύ συχνό σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα τα εργαλεία που αναπτυχθήκαν είναι ευαίσθητα, ως προς την κατασκευή, στις μεταβολές της επίδοσης των μαθητών που συμβαίνουν σε σύντομες χρονικές περιόδους. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι μετρήσιμα και συσχετίζονται με άμεσο τρόπο με τους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης, τεκμηριώνοντας την αναγκαιότητα προσαρμογών και μεταβολών σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, απαιτούν λίγο χρόνο, χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στη διδακτική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά των εργαλείων είναι αλληλένδετα με τη CBM αξιολόγηση και συνεπή με τις απαιτήσεις εφαρμογής του RtI μοντέλου (Deno, 1985· Gerstenetal., 2009). Εντούτοις, μια έρευνα τεχνικής επάρκειας των εργαλείων θα απαιτούσε συσχετίσεις με εργαλεία και δεδομένα που δεν είναι διαθέσιμα στην Ελλάδα. Ακόμα και στις ΗΠΑ όμως που εφαρμόζεται το RtI και έχει αναπτυχθεί πλήθος εργαλείων παρακολούθησης της προόδου, το έλλειμα πειραματικών ερευνών αποτελεί ερευνητικό περιορισμό (Gerstenetal., 2009).

Η εφαρμογή της παρακολούθησης της προόδου είχε θετική επίδραση στην παρέμβαση και επίδοση των μαθητών. Το στοιχείο αυτό συγκλίνει με ευρήματα άλλων ερευνών που επιβεβαιώνουν τα σημαντικά οφέλη της CBM αξιολόγησης (Stecker, Fuchs&Fuchs, 2005· Ysseldyke&Tardrew, 2007). Εντούτοις, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας διδακτικών παρεμβάσεων σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών με μεθόδους όπως αυτή του t-test ελέγχου, διαμορφώνεται μέσα από τον αριθμητικό δείκτη του μέσου όρου. Πρόκειται για έναν ενιαίο αριθμό που περιγράφει την τάση των τιμών, που αποδίδονται στο υπό εξέταση χαρακτηριστικό, να συγκεντρωθούν σε ένα σημείο της κλίμακας. Έτσι όμως, παρά το αναμφίβολο όφελος της συνοπτικής και περιεκτικής περιγραφής των δεδομένων, παραβλέπεται η αξία του χαρακτηριστικού της εξατομίκευσης τέτοιου είδους παρεμβάσεων. Εκεί έγκειται και η χρησιμότητα αυτών των εργαλείων, να καθιστούν δυνατή την εξατομικευμένη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες (2^ο επίπεδο του RtI). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν θετικά στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων πρακτικών εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο και συγχρόνως αποτελούν αφετηρία για περαιτέρω σχετικές έρευνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bouck, E. C., Park, J., Bouck, M. K., Sprick, J., & Buckland, A. (2019). Implementing a RtI tier 2 mathematics lab in a middle school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 269-276.

- Deno, S. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. *Exceptional Children*, 52(3), pp.219-232.
- Deno, S. (2003). Developments in curriculum-based Measurement. *The Journal of Special Education*, 37, pp.184-192.
- Etikan, I., Musa, S., & Alkassim, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal Of Theoretical And Applied Statistics*, 5(1), 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Foegen, A., Jiban, C., & Deno, S. (2007). Progress monitoring measures in mathematics. *The Journal of Special Education*, 41(2), 121-139.
- Forbringer, L., & Fuchs, W. (2014). *Rti in math* (1st ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group, LLC.
- Fuchs, L. S. (2004). The past, present, and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33, 188–192.
- Fuchs, L. S. (2017). Curriculum-Based Measurement as the Emerging Alternative: Three Decades Later. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 32(1), 5–7. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12127>.
- Gersten, R., & Newman-Gonchar, R. (2011). *Understanding RTI in mathematics: Proven Methods and Applications* (1st ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R. and Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RTI) for elementary and middle schools* (NCEE 2009 - 4060). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Services. Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
- Mellard, D. F., & Johnson, E. (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press and Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using Curriculum-Based Measurement to Improve Student Achievement: Review of Research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795–819. doi:10.1002/pits.20113
- Ysseldyke, J., & Tardrew, S. (2007). Use of a progress monitoring system to enable teachers to differentiate mathematics instruction. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 1-28. https://doi.org/10.1300/J370v24n01_01
- Παπαδημητρίου, Π., Σταθοπούλου, Χ., Τζιβινίκου, Σ. (2015). «Ανταπόκριση στη διδασκαλία και παρέμβαση»: κατασκευή εργαλείου για την ανίχνευση δυσκολιών στα μαθηματικά. Στο Δ. Δεσλή, Ι. Παπαδόπουλος, Μ. Τζεκάκη. «*Μαθηματικά ΜΕ διάκριση και ΧΩΡΙΣ διακρίσεις*». Παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών (ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.), Θεσσαλονίκη (σσ. 157-166). Θεσσαλονίκη: ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.
- Τζιβινίκου, Σ. (2018). *Μαθησιακές Δυσκολίες & Μαθηματικά: Βασικές αριθμητικές πράξεις (φυσικοί αριθμοί)*. Βόλος: ReadnetPublications.

ΕΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Θεοδώρα Τσιμπούρη, ΣΕΕ Μουσικής Νοτίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα σχέδιο μαθήματος, βασισμένο στο παραδοσιακό τραγούδι Μενούσης, που τραγουδιέται τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αλβανία, για το μάθημα της ιστορίας της Μουσικής της Α΄ Λυκείου των Μουσικών Σχολείων. Γίνεται επίσης μια σύντομη αναφορά στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και τα οφέλη που προσφέρει στους συμμετέχοντες μαθητές και στις συμμετέχουσες μαθήτριες. Επιπροσθέτως παρουσιάζονται να αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και προτάσεις για περαιτέρω διδακτική αξιοποίηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2008:30) δίνει τη δυνατότητα σε άτομα- ή ομάδες ατόμων- διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να δομήσουν, μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς, μια νέα πολιτισμική ταυτότητα. Αναδεικνύει επομένως λύσεις για κάθε είδους κοινωνικό αποκλεισμό και διάκριση (Διονυσίου, 2013). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση εξετάζει ποικίλες πολιτισμικές ενότητες μέσα από τη μουσική του κάθε τόπου, σε συνδυασμό με κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, με τρόπο κριτικό και, επομένως, με δυνατότητα και προοπτική αμφισβήτησης παγιωμένων θέσεων και ρατσιστικών αντιλήψεων (Καϊλα, Ξανθάκου 2002).

Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο Τζων Μπλάκινγκ (1981) η μουσική είναι τόσο διαδεδομένη στις κουλτούρες των λαών ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους μαζί με τη γλώσσα και τη θρησκεία. Είναι από τα λίγα είδη, μη λεκτικής επικοινωνίας, που μπορεί να μεταδώσει ιδέες και να προκαλέσει βαθιά συναισθήματα. Δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους όχι μόνο για τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και για τον κοινωνικό τους περίγυρο (Mashayekh&Hashemi, 2011), καθώς ο κόσμος είναι «ένα ρευστό, διαδραστικό, αλληλοδιαπλεκόμενο, αλληλεπικαλυπτόμενο ηχοτοπίο, όπου οι άνθρωποι μπορεί μέσα στην ίδια μέρα να ακούνε τους προγόνους τους, τους γονείς τους, τους γείτονές τους και τα προσωπικά τους CD, Mp3 και κασετόφωνα» (Titon, 2014: 272).

Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κάθε πολιτισμού στις μέρες μας σταδιακά γίνεται μέσα στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, γιατί η μάθηση, στις σύγχρονες κοινωνίες, δεν μπορεί να είναι «μονοπολιτισμική» (Διονυσίου, 2016). Μέσα από την ποικιλία των μουσικών παραδειγμάτων είναι πιθανό να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να προβληθεί η μουσική ως μια πανανθρώπινη δραστηριότητα, να εμπλουτιστεί το υλικό της διδακτικής ύλης και να δημιουργηθεί μια ευρύτερη μουσική μόρφωση και παιδεία (Μυράλης, 2009). Η αξιοποίηση της μουσικής και του τραγουδιού στη διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική, διάχυτη σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και αποβλέπει στη διαμόρφωση συνθηκών επιτυχίας για όλους τους μαθητές (Σακελλαρίδης 2008).

Μέσω μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος της μουσικής, τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τον σεβασμό για τα μέλη μίας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας αλλά και κατανοούν καλύτερα τόσο τον κόσμο όσο και τη δική τους κληρονομιά (Anderson and Campbell, 2010). Οι μουσικές παραδόσεις μεταφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν ότι αξίζουν την προσοχή και το σεβασμό τους, με αποτέλεσμα, είτε τους αρέσει το άκουσμα είτε όχι, να αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη μουσική σε σχέση με την κοινωνία

που τη γέννησε και να κατανοούν τον τρόπο που μεταδίδεται η παράδοση στις επόμενες γενιές (Ανδρούτσος 1998), εφόσον η μουσική συμβάλει στη διαλεκτική σχέση και στην κατανόηση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και στο πολιτισμικό περιβάλλον του (Δήμου 2006).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Το σχέδιο μαθήματος βασίζεται στη θεματική ενότητα «1.6 Φολκλορισμός» του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μουσικά Σχολεία στο μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής της Α΄ Λυκείου (Υ.Π.Ε.Θ., 2015: 34304). Θέμα της διδακτικής πρότασης είναι «Η χρήση του παραδοσιακού τραγουδιού στην προώθηση της έννοιας της εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο του φολκλορισμού» και η διάρκεια υλοποίησής της είναι μία διδακτική ώρα.

ΣΚΟΠΟΣ- ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός είναι ο εμπλουτισμός των μουσικών εμπειριών των μαθητών/τριών, η βελτίωση της μουσικής τους αντίληψης και η εξοικείωση με τη μουσική και τους δημιουργούς σε σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο αλλά και τη διασύνδεση με άλλα μαθήματα του Λυκείου όπως η Πολιτική Παιδεία, η Ιστορία και η Κοινωνιολογία, ενισχύοντας έτσι το διαθεματικό χαρακτήρα της μουσικής.

Οι στόχοι του μαθήματος είναι: Οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν ιστορική σκέψη, να εξάγουν συμπεράσματα και να συνδέουν τη μουσική με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Να κατανοήσουν βασικά χαρακτηριστικά των μουσικών ειδών και να διακρίνουν τα νοήματα της μουσικής μέσα από την ενεργητική ακρόαση αλλά και να αναγνωρίζουν βιωματικά διαφορετικά είδη μουσικών κειμένων, να αντιληφθούν τη δραματολογική λειτουργία της μουσικής, να συγκρίνουν τη μουσική του παρελθόντος με αυτή του παρόντος. Να συνδέσουν το μάθημα της ιστορίας της μουσικής με την πληροφορική και την τεχνολογία, να κατανοήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης και διάδοσης ενός μουσικού έργου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ -ΜΕΣΑ

Η προσφερόμενη γνώση αρχικά συνδέεται με την εμπειρική γνώση δηλαδή με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Για το λόγο αυτό παρουσιάζεται το πολύ γνωστό παραδοσιακό τραγούδι, Ο Μενούσης, τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Αλβανικά. Οι μαθητές/τριες σε ομάδες εξερευνούν διαφορετικές ηχογραφήσεις στο διαδίκτυο, αναλύουν και πειραματίζονται ώστε να αναπτυχθεί η κριτική δημιουργική σκέψη.

Υπάρχει διαθεματική σύνδεση με τα μαθήματα της Ελληνικής παραδοσιακής Μουσικής, της Ιστορίας, της Πολιτικής Παιδείας, της Ερευνητικής Συνθετικής Εργασίας (πρότζεκτ) και της Κοινωνιολογίας. Εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με επαγωγική πορεία της διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας και φύλλα εργασίας με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Τα απαραίτητα μέσα για την υλοποίηση της δραστηριότητας είναι: ηλεκτρονικός υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, CD player ή στερεοφωνικό σύστημα, φύλλα εργασίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

Αρχικά οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Στον πίνακα ή στο διαδραστικό πίνακα αναγράφονται από τον/την καθηγητή/τρια οι λέξεις κλειδιά (Φολκλορισμός,

Μενούσης/Minushi, Τσάμηδες, παραδοσιακό τραγούδι) και κάθε ομάδα, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, καταγράφει ό,τι θεωρεί σχετικό με αυτές τις έννοιες.

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον βιντεοπροβολέα της αίθουσας διδασκαλίας ή χρησιμοποιεί την αίθουσα υπολογιστών και το βιντεοπροβολέα προβάλλοντας στους/στις μαθητές/τριες κάποια από τα ακόλουθα βίντεο με εκτελέσεις του τραγουδιού Μενούσης/Minushi (βλέπε παρακάτω):

<https://www.youtube.com/watch?v=zxsHLQFJz84>

<https://www.youtube.com/watch?v=dbo4eEHnjGE>

<https://www.youtube.com/watch?v=umBuAaYa0ts>

<https://www.youtube.com/watch?v=ogRE6KnJU68>

<https://www.youtube.com/watch?v=FP1PLBKHC8s>

<https://www.youtube.com/watch?v=shmGQA4AGgU>

Ταυτόχρονα μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες που είναι χωρισμένοι/ες σε ομάδες ένα φύλλο εργασίας (παρατίθεται στη συνέχεια) το οποίο θα κληθούν να συμπληρώσουν ανά ομάδα μετά την ολοκλήρωση της ακρόασης κάθε κομματιού.

Παραδοσιακό/σύγχρονο	Χροιά/ Χρόχρωμα	Ρυθμός	Περιεχόμενο
	Φωνητική/Οργανική Μουσική	Μέτρο	

Πίνακας 1:Φύλλο εργασίας

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ακούσουν προσεκτικά τα αποσπάσματα και να παρακολουθήσουν τη μελωδία, το ρυθμό και τα λόγια (αν υπάρχει παιδί που γνωρίζει αλβανικά μπορεί να μεταφράσει) και να σχολιάσουν τα μουσικά στιλιστικά χαρακτηριστικά που διέκριναν στα μουσικά αποσπάσματα, κατά τη διάρκεια της ακρόασης. Πώς κινείται η μελωδία, τι όργανα ακούγονται και αν υπήρχαν διαφορές στις διάφορες εκτελέσεις. Οι απαντήσεις τους μπορούν να αποτελέσουν μια μορφή ανατροφοδότησης για τον/την εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει πληροφορίες για το συγκεκριμένο τραγούδι (βλέπε στη συνέχεια).

Minushi/Menushi Menousis	Ο Μενούσης
Zgjohu Minushi zgjohu bilbili zgjohu resull aga Jane mbledhur dhe po pine ne nje kafene Te bukur nuse qe paske vre Minush Aga Ku e njeh ku e ke pare qe ma mollois E pashe nje dite ne krua qe po mbushte uje I dhashe shamin e dores ajo ma pastroj I thashe nja di tre fjale ajo mi pranoj Minush aga qe i pire vate ne shtepi Mori thiken dhe e theri o gruan e tij	Ο Μενούσης, ο Μπερμπίλης κι ο Ρεσούλ Αγάς, σε κρασοπουλειό πηγαίνουν για να φαν να πιούν. Κει που τρώγαν, κει που πίνουν και που γλένταγαν, κάπου πιάσαν τη κουβέντα για τις όμορφες. Όμορφη γυναίκα που `χεις βρε Μενούσ' Αγά! Πού την είδες, πού την ξέρεις και τη μολογάς; Χθες την είδα στο πηγάδι που `παιρνε νερό και της `δωσα το μαντήλι και μου το `πλυνε. Αν την ξέρεις κι αν την είδες, πες μου τι φορεί;

Te nesmen i dolli rakia vate te varri Nrgeu grua ti nga varri se u bera faj Ngreu grua ngreu vishu dil ne shoqeri Te te shohi e gjithe bota dhe une i mjerri.	Ασημένιο μεσοφόρι με χρυσό φλουρί. Κι ο Μενούσης, μεθυσμένος πάει την έσφαξε. Το πρωί ξεμεθυσμένος πάει την έκλαψε

Πίνακας 2: Τα λόγια του τραγουδιού σε Αλβανικά και Ελληνικά

Ο Μενούσης τραγουδιέται σε όλη την ήπειρο, βόρεια και νότια. Στην πραγματικότητα είναι ένα τσάμικο τραγούδι που τραγουδάει για τον Μενούση (δηλ Εμίν Αγά), (Εμίν-Μινούσης-Μινουσαγάς) στα Αλβανικά αλλά και στα Ελληνικά.

Χορεύεται από άνδρες και γυναίκες στην Ήπειρο, αλλά και στις περιοχές που ζουν Τσάμηδες στην Αλβανία, με λαβή των χεριών απ' τους ώμους. Ο χορός αποτελείται από 10 βήματα. Αρχική θέση είναι η διασταύρωση του δεξιού ποδιού πάνω από το αριστερό, όπως και στον Τσάμικο. Το μέτρο του χορού είναι τα 2/4 ενώ σε άλλες περιοχές 6/4 ή 3/4.

Τραγουδιέται και χορεύεται σε όλη την Ελλάδα, από την Ήπειρο ως τη Θράκη, από το Βόρειο Αιγαίο ως το Ιόνιο και από την Πελοπόννησο ως τη Θεσσαλία αλλά και στην Αλβανία. Τραγούδι τόσο δημοφιλές, που καταγράφονται διαφορετικές παραλλαγές του ακόμη και από το ίδιο χωριό.

Την ιστορία και την παράδοση του «Μενούσης» στον χώρο και στον χρόνο αναζητεί η ιστορικός Ευτυχία Λιάτα στο βιβλίο της «Ο Μενούσης, ιστορία και παράδοση» (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών, 2011). Τραγουδιέται ως τραγούδι της τάβλας, ως τραγούδι του γάμου ακόμη και ως νανούρισμα. Χορεύεται από άντρες και γυναίκες, σε αργούς και γρήγορους χορούς, ενέπνευσε διασκευές σε συνθέτες μη παραδοσιακής μουσικής (Γιώργος Κατσαρός, Βαγγέλης Παπαθανασίου κ.ά.) και επιχειρήθηκε ακόμη και κινηματογραφική μεταφορά του στη δεκαετία του '60 («Ο Μενούσης», σκηνοθεσία Βασίλης Κονταξής, 1969).

Το μελέτημα εξετάζει 100 διαφορετικές παραλλαγές του τραγουδιού που διασπείρονται στον χώρο και στον χρόνο. Συγκρίνοντας τις παραλλαγές αυτές, η συγγραφέας εστιάζει στα δομικά στοιχεία του τραγουδιού (τους γλεντοκόπους που διασκεδάζουν, τη μοιραία συνάντηση και τα πειστήρια της προδοσίας, τον φόνο και τη μετάνοια) και επιχειρεί να ερμηνεύσει τη δημοτικότητα του τραγουδιού.

Οι ομάδες ξαναδιαβάζουν τις αρχικές τους σημειώσεις και αναπροσαρμόζουν τα συμπεράσματά τους με την ολοκλήρωση της άσκησης. Γίνεται επίσης γνωριμία με τον όρο εθνομουσικολογία, με τον σοσιαλιστικό ρεαλισμό, και την τέχνη ως μέσο προπαγάνδας στη μόρφωση των πολιτών (βλέπε και παράρτημα).

Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στα παιδιά να προετοιμάσουν μια ομαδική παρουσίαση που να αφορά στο συγκεκριμένο τραγούδι. Μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για το πού τραγουδιέται και χορεύεται και με ποιο τρόπο, αλλά και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία θεωρούν εκείνοι χρήσιμη. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των βίντεο τα οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές/τριες.

Οι μαθητές/τριες μπορούν να ετοιμάσουν μια παρουσίαση σχετικά με άλλα τραγούδια που υπάρχουν στην ελληνική παραδοσιακή μουσική και στη μουσική παράδοση κάποιας άλλης χώρας (π.χ. το τραγούδι Σάλα- σάλα). Να αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πού τραγουδιούνται κ.λπ.. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει την υποχρεωτική ακρόαση των έργων τα οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές/τριες για αυτό το σκοπό. Οι εργασίες μπορούν να παρουσιαστούν στην τάξη ή μπορούν

να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα (ή blog) του μαθήματος που έχει δημιουργήσει ο /η εκπαιδευτικός. Οι προτάσεις εργασιών, που δίνονται στο σημείο αυτό, μπορούν να αποτελέσουν εργασίες τετραμήνου για την αξιολόγηση των μαθητών/τριων αντί γραπτών δοκιμών (test ή διαγωνισμάτων) ή μαζί και αυτών.

Επιπροσθέτως θα μπορούσαν να συζητήσουν το ακόλουθο θέμα του φολκλωρισμού. Το θέμα που απασχολεί το ελληνικό κράτος αλλά και το αλβανικό αντίστοιχα, είναι οι επίσημοι εθνικοί λόγοι να προβάλλουν όχι μόνο την ελληνικότητα η μια πλευρά και την αλβανικότητα η άλλη, κάποιου μουσικού είδους αλλά και να αποδείξουν τις αρχαίες ελληνικές ή αλβανικές του ρίζες και τον αναλλοίωτο χαρακτήρα του στο χρόνο. Καθώς η παράδοση αποτελεί γέννημα του έθνους-κράτους, για να νομιμοποιηθεί αλλά και να διατηρηθεί η εσωτερική του συνοχή, κατασκευάζει ή ακόμα και επινοεί αυτήν την παράδοση. Και η Αλβανία ως ένα νεοσύστατο έθνος-κράτος χρησιμοποιεί ιδεολογικούς και πολιτικούς μηχανισμούς ενσωμάτωσης των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, σε μια ενιαία συμπαγή ομάδα. Ιδιαίτερα κατά την σοσιαλιστική περίοδο, η δημιουργία ενός ομογενοποιημένου εθνικού πολιτισμού, καθίσταται ως το βασικότερο ιδεολογικό όχημα του καθεστώτος, καθώς με τον τρόπο αυτό ενισχύεται και νομιμοποιείται η παρουσία του. Πάνω σε αυτή τη βάση, ο λαϊκός πολιτισμός μετατρέπεται σε ένα χρήσιμο εργαλείο, καθώς σύμφωνα με τις αναφορές του Ενβέρ Χότζα, θεωρείται όχι μόνο απόδειξη «της αρχαιότητας και της ζωτικότητας της συλλογικά δημιουργημένης ιδιοφυίας του λαού μας» αλλά και ένα «ισχυρό όργανο για την επιβολή και την ενοποίηση του αλβανικού λαού».

Αξιολόγηση-Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ο/Η εκπαιδευτικός διερευνά την ατομική και συλλογική πορεία των μαθητών/τριών, εντοπίζει τις ελλείψεις και ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία του/της (διαμορφωτική αξιολόγηση). Ο/Η μαθητής/τρια αξιολογείται ως προς το γνωστικό του/της επίπεδο, τις ικανότητες (ευχέρεια, κλίση, ταλέντο), τις επιμέρους δεξιότητες (παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία, επικοινωνία, πειθαρχία, συνθετική σκέψη, ανάληψη πρωτοβουλιών), τη συνέπεια και την επιμέλειά του/της αλλά και τη στάση του/της προς το μάθημα (ενδιαφέρον, παρουσία).

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να εκτιμήσουν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών μέσα από τα μουσικά έργα που άκουσαν, να συνδέσουν την παραδοσιακή μουσική με την τάση για νεωτερικότητα, να συνδέσουν την υιοθέτηση στοιχείων της παραδοσιακής μουσικής με την τόνωση του «εθνικού» συναισθήματος των λαών την εποχή του μεσοπολέμου αλλά και αργότερα, να κατανοήσουν τις απόπειρες των πρώην σοσιαλιστικών χωρών να αποκοπούν από τις επιδράσεις της δυτικοευρωπαϊκής τέχνης για να αναδειχθούν τα γνήσια «προλεταριακά» στοιχεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο Π. Γεωργογιάννης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τομ.7., Πάτρα.
- Δήμου, Π. (2006). Διαπολιτισμική πρόταση διδασκαλίας της μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας, στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.),

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, Τόμος IV, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Πάτρα, σ.35.

Διονυσίου Ζ. (2013). Παράδοση, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Διδάσκονται τα υλικά και τα άυλα ενός παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού; Στο Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο: Εκκινώντας από την αρχαιότητα - κοιτάζοντας προς το μέλλον, 2013. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας.

Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, σσ. 176-185. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Καϊλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (2002). Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα. Αθήνα: Ατραπός.

Κανακίδου, Ε.-Παπαγιάννη, Β., (1997). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιάτα, Ε. (2011). Ο Μενούσης, ιστορία και παράδοση: Ιχνηλατώντας στο χρόνο και στο χώρο. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών

Μπλάκινγκ, Τ. (1981). Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας. Μετ. Γρηγορίου Μ. Αθήνα: Νεφέλη.

Μυράλης, Γ. (2009). Μουσική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής. (σσ. 91- 112). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε. Ε. Μ. Ε)..

Titon, J. T. (2014). Ένα επιτελεστικό μοντέλο μουσικού πολιτισμού. Στο Ε. Καλλιμοπούλου και Α. Μπαλάντινα (Επιμ.), Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία (σσ.251- 276). Αθήνα: Ασίνη.

Σακελλαρίδης, Γ. (2008). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2015). Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια Λύκεια), Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' 2858/28-12-2015.

Anderson, W., M. and Campbell, P., S. (2010). Multicultural Perspectives in Music Education. The National Association for Music Education.

Mashayekh, M & Hashemi, M 2011 The Impacts of Music on Language Learners' Performance, Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol.30.

ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Θεόδωρος Φλωρίδης, Δάσκαλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ

Στην εισήγηση αυτή θα αναφερθούν γνωστικά και ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία ή διαταραχές στην ανάπτυξη που δημιουργούν και διαφοροποιούν τους πιθανούς κινδύνους πρόκλησης ατυχημάτων στο σχολικό χώρο και θα παρουσιαστούν τα βασικά υποστηρικτικά και εκπαιδευτικά μέτρα πρόληψης που πρέπει να λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες. Στόχος της παρουσίασης είναι να εισαχθούν προβληματισμοί και να τονισθεί η ανάγκη λήψης επιπρόσθετων μέτρων υποστήριξης, διαρρύθμισης των σχολικών χώρων και εμπλουτισμού της διδασκαλίας, με στόχο την ασφάλεια των μαθητών με αναπηρία στο γενικό και ειδικό σχολείο.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η ασφάλεια είναι μια από τις σημαντικότερες ανθρώπινες ανάγκες. Εάν αισθανόμαστε ασφαλείς μπορούμε να χαλαρώσουμε και να ξεκουραστούμε. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν ή να απειλήσουν την ασφάλεια ενός ατόμου και να αυξήσουν την πιθανότητα πρόκλησης ατυχήματος. Τέτοιοι μπορεί να είναι η ηλικία, η μειωμένη κινητικότητα, η αισθητική εξασθένηση, η απροσεξία, η μη εφαρμογή προληπτικών μέτρων, η χρήση φαρμάκων κ.ά (Carter&Lewsen 2005).

Με τη γρήγορη εξάπλωση των δομών ειδικής αγωγής και την ταχεία εισαγωγή της συνεκπαίδευσης, ένα επιπρόσθετο μέλημα των σχολικών μονάδων αποτελεί και η πρόληψη και αντιμετώπιση των ιδιαίτερων κινδύνων ασφάλειας που παρουσιάζονται στους μαθητές με αναπηρίες και η προσπάθεια να τους κρατήσουμε υγιείς, ασφαλείς και χαρούμενους. Το ζήτημα αυτό απασχολεί βέβαια και τους γονείς, όσο και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία, εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό. Άλλωστε οι παραπάνω καλούνται, ίσως συχνότερα από ότι συμβαίνει στους μαθητές χωρίς αναπηρίες, να διαχειριστούν περιστατικά που χρίζουν αντιμετώπισης, όπως κρίσεις, αυτοτραυματισμοί και πνιγμονές.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Το ερώτημα εάν στους μαθητές με αναπηρία είναι συχνότεροι οι τραυματισμοί στο σχολείο δεν έχει ουσιαστικά απαντηθεί. Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα αφορούν συνήθως συγκεκριμένο δείγμα παιδιών ή στηρίζονται σε αρχεία νοσοκομείων, όπου καταγράφονται μόνο σοβαρότεροι τραυματισμοί ή όσοι καταλήγουν σε αυτά. Επιπρόσθετα οι σχολικές μονάδες δεν υποχρεούνται να καταγράφουν, να συγκεντρώνουν και να κοινοποιούν κάθε μικροτραυματισμό που συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή των διαλειμμάτων, ενώ ζητήματα προκύπτουν και ως προς τον ακριβή προσδιορισμό της αναπηρίας (Petridouet.al 2003).

Κάποια στοιχεία επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του αυξημένου κινδύνου πρόκλησης τραυματισμού σε παιδιά και νέους με αναπηρία. Οι Xianget.al (2005) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία, με εξαίρεση τη νοητική καθυστέρηση, είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο τραυματισμού από ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Διέγνωσαν επίσης ότι η συχνότητα των ακούσιων τραυματισμών ήταν υψηλότερη στα αγόρια με διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα. Οι Limboiset.al (2004) μελέτησαν τους τραυματισμούς στο κεφάλι σε παιδιά της ειδικής εκπαίδευσης και διαπίστωσαν ότι αυτοί συνδέονταν με τη Φυσική Αγωγή και το μη δομημένο παιχνίδι και ότι συνέβαιναν συνήθως στην παιδική χαρά, στην αίθουσα διδασκαλίας και το μπάνιο. Συμπεράναν επίσης ότι οι πιθανότητες τραυματισμού της κεφαλής ήταν ιδιαίτερα αυξημένες στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, με τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες να ακολουθούν. Δε διέγνωσαν σημαντική διαφορά κατά φύλο και

ηλικία στην πιθανότητα ενός τέτοιου τραυματισμού. Αυξημένη πιθανότητα πρόκλησης τραυματισμών για τους νέους με νοητική υστέρηση διαπιστώθηκε σε έρευνα των Sherrardet.al (2002), με το ποσοστό νοσηλείας τους μετά από τραυματισμό να εμφανίζεται διπλάσιο από το γενικό πληθυσμό.

Σε άλλες μελέτες καταγράφονται υψηλά ποσοστά τραυματισμού σε μαθητές ειδικών τάξεων. Μάλιστα οι νέοι με αναπηρίες φαίνεται να εμπλέκονται στο 17% όλων των τραυματισμών που σχετίζονται με το σχολείο, ενώ αντιπροσωπεύουν λιγότερο από το 2% του μαθητικού πληθυσμού (CSNEDC 1997, Woringer 1995). Τα άτομα με σωματικές αναπηρίες, οι τυφλοί και αυτά με αισθητηριακά και κινητικά προβλήματα φαίνεται να είναι επίσης πιο ευάλωτα σε κινδύνους και εγκαύματα. Ομοίως στο σχολείο, οι μαθητές με ορθοπεδικά προβλήματα μπορεί να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα άκρα τους για ισορροπία και προστασία και άρα είναι πιο επιρρεπείς σε πτώσεις. Τα άτομα με προβλήματα όρασης συχνά δεν μπορούν να αποφύγουν τους κινδύνους σύγκρουσης ακόμη και με βοηθητικές συσκευές (Roberts&Norton 1995, Ramirezet.al 1998).

Άλλοι ερευνητές δε διαπιστώνουν σημαντικές διαφορές στους τραυματισμούς μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Οι Ramirezet.al (2004) σε ευρεία μελέτη 6769 μαθητών με αναπηρία στις Ηνωμένες Πολιτείες δεν κατέγραψαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα των τραυματισμών στο σχολείο μεταξύ των ανάπηρων και μη μαθητών. Διαπίστωσαν όμως ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες είχαν 70% αυξημένες πιθανότητες τραυματισμού σε σύγκριση με τα άτομα με άλλη αναπτυξιακή αναπηρία. Ως προς το είδος των τραυματισμών τα κοψίματα, οι μώλωπες και οι εκδορές αποτελούσαν σχεδόν τα τρία τέταρτα των τραυματισμών, με σχεδόν τους μισούς από αυτούς τους τραυματισμούς να προκαλούνται στο πρόσωπο. Οι πτώσεις (34%) και οι συγκρούσεις με άλλους μαθητές (31%) ήταν οι πιο συνηθισμένες αιτίες πρόκλησης ατυχημάτων. Περισσότερο από το ένα τέταρτο των τραυματισμών σχετίζονταν με τον αθλητισμό ή συνέβη στην αυλή του σχολείου (21%). Οι Sinclair και Xiang (2008), διαπίστωσαν ότι τα χαρακτηριστικά των επεισοδίων τραυματισμού δεν διέφεραν σημαντικά από το είδος της αναπηρίας. Μόνο στα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς εντόπισαν σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο τραυματισμού σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

Στην Ελλάδα επιδημιολογική έρευνα σε τέσσερα μεγάλα νοσοκομεία της χώρας έδειξε ότι ο κίνδυνος τραυματισμού των παιδιών με αναπηρία αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία τους και πιθανώς και οι προσπάθειες αύξησης της κινητικότητας. Συνδέεται επίσης με την αποτελεσματικότητα της εποπτείας που έχουν και με την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος διαβίωσης, με τα παιδιά με αναπηρίες που ζουν σε αστικό περιβάλλον να εμφανίζουν περισσότερους τραυματισμούς. Οι πτώσεις και η εγκεφαλική διάσειση ήταν αναλογικά οι πιο συνηθισμένοι τραυματισμοί μεταξύ των παιδιών με αναπηρίες (Petridouet.al 2003). Επίσης έχει διαπιστωθεί η συνεισφορά παραγόντων όπως η επιθετικότητα, η εποπτεία και οι δραστηριότητες στην πρόκληση ατυχημάτων στο σχολείο (Christoforidis&Kambas 2007).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές ανάγκες των παιδιών με κάθε μορφή αναπηρίας προκύπτει ότι, αν και η πρόληψη των τραυματισμών αφορά εξίσου όλους τους μαθητές, η εύρεση των σωστών πληροφοριών και η κατανόηση των κινδύνων δεν είναι το ίδιο εύκολη για τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών με αναπηρίες. Στην ειδική εκπαίδευση κάθε παιδί παρουσιάζει ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και συνεπώς οι γενικές συστάσεις για την

ασφαλή υποστήριξη των μαθητών πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες και τις ανάγκες του κάθε ενός παιδιού με αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι στην ειδική και γενική εκπαίδευση οφείλουν: α) να συνεργάζονται, να αναζητούν και να λαμβάνουν υπόψη τις συστάσεις – οδηγίες των θεραπειών του κάθε παιδιού και ταυτόχρονα β) να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τους βασικούς (γενικούς) κανόνες ασφάλειας για το σύνολο των μαθητών, να βελτιώνουν τις δεξιότητες τους και να είναι ικανοί να αναζητούν συνεχώς πληροφόρηση για θέματα πρόληψης.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει επίσης την ποιότητα ζωής και την ασφαλή διαβίωση των ατόμων με αναπηρία είναι οι λεγόμενες «δευτερεύουσες συνθήκες» (secondary conditions) της αναπηρίας, όπως ο πόνος, η κόπωση, η αύξηση σωματικού βάρους και η κατάθλιψη. Οι καταστάσεις αυτές, αν και εμφανίζονται και στα άτομα χωρίς αναπηρία, στα άτομα και τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη συχνότητα (Rimmeret.al 2011). Η υπερβολική χρήση πατερίτσας, μασχάλης ή αγκώνα για παράδειγμα προκαλεί γρηγορότερη κούραση στις μετακινήσεις, ενδέχεται να προξενήσει πόνους στα χέρια και τους ώμους και να αυξήσει την πιθανότητα πτώσεων.

Γενικότερα, τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε ατυχήματα καθώς παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες για αυτοπροσδιοριζόμενη δράση, ανεξαρτησία και υποστήριξη σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων (προσοχή, αυτοέλεγχος, γλώσσα, μάθηση, κινητικότητα, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική επάρκεια) που απαιτούν ειδική δια βίου και συντονισμένη περίθαλψη (Πεχλιβανίδης κ.α 2012). Αντίθετα, τα παιδιά με σωματική αναπηρία έχουν περιορισμένη σωματική κίνηση και λιγότερη επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και ως εκ τούτου συμμετέχουν σε λιγότερες ή ελεγχόμενες σχολικές δραστηριότητες. Η μειωμένη εμπλοκή σε δραστηριότητες πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερη πιθανότητα τραυματισμού τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό της ειδικής εκπαίδευσης είναι η μικρή αναλογία στη σχέση αριθμού εκπαιδευτικών-μαθητών και η αυξημένη επιτήρηση των μαθητών που κατά συνέπεια οδηγούν στην αποτροπή ή τη μείωση ατυχημάτων στο διάλειμμα, την εκπαιδευτική επίσκεψη ή μέσα στη σχολική τάξη. Πρόκειται για μια ακόμα διαπίστωση που αναδεικνύει ότι οι κίνδυνοι πρόκλησης ατυχήματος στους μαθητές με αναπηρία δε σχετίζονται μόνο με την επικοινωνία και το παιχνίδι, όπως συμβαίνει στη γενική εκπαίδευση, αλλά προκύπτουν και από άλλες δραστηριότητες και συμπεριφορές. Τέτοιες είναι η σίτιση, η ένδυση, η χρήση του ειδικού εξοπλισμού και των αναπηρικών αμαξιδίων και οι αυτοτραυματισμοί.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επομένως να λαμβάνουν υπόψη ότι η πιθανότητα τραυματισμού αυξάνεται στους μαθητές με δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνική προσαρμογή και κυρίως σε όσους παρουσιάζουν χαρακτηριστικά διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα ή εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Για παράδειγμα τα παιδιά με διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα (ADHD) ή νοητική υστέρηση μπορεί να είναι παρορμητικά και δεν μπορούν να σκεφτούν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ενδέχεται επίσης να έχουν προβλήματα να διακρίνουν πότε οι καταστάσεις και οι άνθρωποι είναι ασφαλείς ή επικίνδυνοι, ενώ εκδηλώνουν και αισθητηριακή ευαισθησία σε ήχους, χρώματα, οσμές και υφές που μπορεί να επιφέρουν εντάσεις και να προκαλέσουν κινδύνους (Kakourosset.al 2004). Τα άτομα με σύνδρομο Down, νοητική υστέρηση, σύνδρομο Prader-Willi, αυτισμό ή με σωματική αναπηρία ενδέχεται να δυσκολεύονται στη μάσηση και την κατάποση ή παρουσιάζουν

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη σίτιση, ενώ τα μισά περίπου άτομα με αυτισμό εκδηλώνουν αυτοτραυματική συμπεριφορά (Richardset.al 2012, Summerset.al 2017).

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Με βάση τα παραπάνω η σχολική μονάδα, αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του πρέπει να λαμβάνουν οργανωτικά και εκπαιδευτικά μέτρα για την ασφάλεια των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σημαντικότερα από αυτά αφορούν:

- Στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου και της αίθουσας διδασκαλίας, έτσι ώστε να επιτρέπουν την πρόσβαση και την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών με κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα, αλλά και να επιτυγχάνουν τη μείωση του άγχους και των εντάσεων που απειλούν την ασφάλεια των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Συνοπτικά το Δελτίο Δημοσίων Έργων του Ηνωμένου Βασιλείου του 2009, «Σχεδιασμός για παιδιά με αναπηρία και παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», απαριθμεί τα ζητήματα στο σχεδιασμό και τη διαρρύθμιση των σχολικών κτηρίων ως εξής: «Απλή διάταξη: ήρεμοι, σαφώς οριοθετημένοι χώροι χαμηλών ερεθισμάτων, χωρίς μεγάλους χώρους που προκαλούν σύγχυση, έμμεσος, μη εκτυφλωτικός φωτισμός, ουδέτερα χρώματα, καλή ακουστική, αποφυγή απότομων εξωτερικών θορύβων, ανθεκτικά υλικά με μηχανισμούς προστασίας... και ασφαλείς εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι, στους οποίους θα μπορούν να αποσύρονται και να ηρεμούν τα παιδιά» (DfEE 2009).
- Στη χρήση σημάνσεων με ενδείξεις, χρωματικές αντιθέσεις και ηχητικές προειδοποιήσεις, όπως πινακίδες με γραφή Braille και έλεγχο της προσπελασιμότητας και των εμποδίων για την αποφυγή εκτροπών και συγκρούσεων (ΟΣΚ 2008).
- Τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο σχεδιασμό για την εκκένωση των σχολικών κτηρίων σε περίπτωση φυσικών ή ανθρωπογενών καταστροφών (σεισμού, πυρκαγιάς, πλημμύρας), με συνεχή υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της εκκένωσης και της παραμονής στο χώρο καταφυγής (Κάρμα κ.α 2016).
- Την επικέντρωση σε ζητήματα ατομικής ασφάλειας με οργανωμένη και τεκμηριωμένη παροχή όλων των υπηρεσιών φροντίδας, όπως η μεταφορά των μαθητών με κινητικές αναπηρίες ή η χρήση των αναπηρικών αμαξιδίων και βοηθημάτων. Στον τομέα αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του ειδικού βοηθού και του νοσηλευτή, ενώ επιβάλλεται και η συνεχής συνεργασία και ενημέρωση από τους θεραπευτές και την οικογένεια του κάθε παιδιού.
- Τη σύνταξη ενός «πρωτοκόλλου ασφάλειας» για κάθε μαθητή με αναπηρία ή αναπτυξιακές διαταραχές, στο οποίο θα αναφέρονται με σαφήνεια τα μέτρα πρόληψης που θα εφαρμόζονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την εκπαίδευση των παιδιών στην κατανόηση, αντιμετώπιση και αποφυγή των κινδύνων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντάξουν στη διδασκαλία και την καλλιέργεια της ετοιμότητας του κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένου κι αυτού με αναπηρία, να μην θέτει σε κίνδυνο τον ίδιο και τους άλλους, να αντιδρά κατάλληλα σε μια επικίνδυνη κατάσταση και να συμμετέχει με ασφάλεια στην κοινωνική ζωή. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με γνωστικές και επικοινωνιακές δυσκολίες τομείς των διδακτικών στόχων μπορούν να αποτελέσουν η καλλιέργεια ενός βασικού λεξιλογίου αναγκών και κινδύνων, η αξιοποίηση μηχανισμών προειδοποίησης, η

κατανόηση και εφαρμογή κανόνων ασφάλειας, η εκμάθηση των προειδοποιητικών πινακίδων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η εκπαίδευση στις πρώτες βοήθειες.

- Ειδική μέριμνα για τους μαθητές με αναπηρία σε κάθε σχεδιασμό και δραστηριότητα των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Carter P. & Lewsen S. (2005) Lippincott's Textbook for Nursing Assistants: A Humanistic Approach to Caregiving. Lippincott Williams & Wilkins.
- Children's Safety Network at Education Development Center, Inc. (1997) Injuries in the school environment: a resource guide. 2nd Ed. Newton, MA: *Children's Safety Network at Education Development Center, Inc.*
- Christoforidis, C. & Kambas A. (2007) Childhood injuries in Greek school environment. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*. 14:262–310.
- DfEE (2009) UK Government Building Bulletin 102 (BB102), Designing for Disabled Children and Children with Special Educational Needs. pp.199.
- Kakouros, E., Maniadaki, K. & Papaeliou, Ch. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (1): 41-53.
- Limbos, M.A.P., Ramirez M., Park L.S., Peek-Asa C., Kraus J.F. (2004) Injuries to the head among children enrolled in special education. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 158:1057–1061
- Petridou E., Kedikoglou S., Andrie E., Farmakakis T., Tsigas A., Angelopoulos M., Dessypris N., Trichopoulos, D. (2003) Injuries among disabled children: a study from Greece. *Injury Prevention*, 9:226–230
- Ramirez M. & Peek-Asa C, Kraus J.F. (2004) Disability and risk of school related injury. *Injury Prevention* 10:21–26.
- Ramirez R.J., Behrends L.G., Blakeney P., Herndon D.N. (1998) Children with sensorimotor deficits: a special risk group. *Journal of Burn Care & Rehabilitation*. 19:124.
- Rimmer J., Chen Ming-De, Hsieh K. (2011) Preventing and managing secondary conditions in people with disabilities. *Physical Therapy*, 91(12): 1728–1739.
- Richards C., Oliver C., Nelson L. & Moss J. (2012) Self-injurious behavior in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 56(5):476-89.
- Roberts I. & Norton R. (1995) Sensory deficit and the risk of pedestrian injury. *Injury Prevue*. 12–14. 22.
- Sherrard J., Tonge B.J., Ozanne-Smith J. (2002) Injury risk in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 6(1):6–16.

- Sinclair S.A. & Xiang H. (2008) Injuries among US children with different types of disabilities. *American Journal of Public Health*, 98(8):1510–1516.
- Summers J., Shahrami A., Cali S., D’Mello C., Kako M., Palikucin-Reljin A., Savage M., Shaw O. & Lunsky Y. (2017) Self-Injury in Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability: Exploring the Role of Reactivity to Pain and Sensory Input. *Brain Science*, 7:140.
- Woringer V. (1995) School accidents. *Revue Medicale Suisse*. 15:153–6.
- Xiang H, Stallones L, Chen G, Hostetler SG, Kelleher K. (2005) Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American Journal of Public Health*, 95:1970–1975
- ΟΣΚ (2008) Οδηγός μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Διαθέσιμο online στο http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf Πρόσβαση 19/9/2019
- Κάρμα Σ., Κακαλιάγκου Ο., Μπούκης Ι., Πέλλη Ε., Χάλαρης Μ., Σταθερόπουλος Μ. (2016) Σχέδια Εκκένωσης Κρίσιμων Υποδομών σε περίπτωση Σεισμού ή Πυρκαγιάς για Άτομα με Αναπηρία. Έκδοση: Ευρωπαϊκό Κέντρο Δασικών Πυρκαγιών (EDFF) & Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόληψης και Πρόγνωσης Σεισμών (Ε.Κ.Π.Π.Σ.). Διαθέσιμο online στο <https://www.openbook.gr/sxedia-ekkenwsis-krisimwn-yprodomwn-amea/> Πρόσβαση 12/2/2020.
- Πεχλιβανίδης Α., Σπυροπούλου Α., Γαλανόπουλος Α., Παπαχρήστου Χ.Α. & Παπαδημητρίου Γ.Ν. (2012) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, Α΄ Ψυχιατρική Κλινική, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Νοσοκομείο «Αιγινήτειο»*, 29(5):562-576. Αθήνα

15+1 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χρήστος Χαρακόπουλος, Φιλόλογος M.Ed. στη Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας

Μαρία Παπαχρήστου, Φιλόλογος M.Ed. στις Επιστήμες Αγωγής

Ελένη Κοκκίνου, Phd Καθηγήτρια Πληροφορικής

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που προβληματίζει έντονα την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της συμμετοχής του στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ “Let’s stop bullying together”. Οι μαθητές είχαν ως εργασία να καταγράψουν συμπεριφορές εκφοβισμού που βίωσαν ως θύτες ή θύματα. Βάσει συνεντεύξεων που πραγματοποίησαν στη Διεύθυνση του σχολείου, σε καθηγητές και γονείς αναδείχθηκε η σπουδαιότητα και η πολυτροπικότητα του θέματος. Οι μαθητές αναγνώρισαν το εύρος των μορφών του εκφοβισμού, εξέφρασαν προσωπικές εμπειρίες και προβληματίστηκαν για τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η βίαιη αυτή συμπεριφορά στο χαρακτήρα των εφήβων.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+

Το πρόγραμμα Erasmus ξεκίνησε τον Ιούνιο του 1987. Η συνθήκη της Ρώμης αποτέλεσε κομβικό σημείο στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε κοινοτικό επίπεδο, αφού η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε το πρόγραμμα Erasmus με σκοπό την πανεπιστημιακή συνεργασία και τη φοιτητική κινητικότητα. Η περίοδος 1985 – 1992 αποδείχθηκε γόνιμη για την εκπαίδευση στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πολιτικής. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ η εκπαίδευση απέκτησε σαφή αναγνώριση με την έγκριση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, μεταξύ των οποίων ήταν και το Erasmus (Pépin, 2017:123&124; Cairns, 2018:2).

Τον Ιούλιο του 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε την Ανακοίνωση «Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006» (Σταμέλος etal., 2015:81) και πρότεινε να συμπεριληφθούν όλα τα επιμέρους προγράμματα που σχετίζονταν με την εκπαίδευση και κατάρτιση σ’ ένα ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης για την περίοδο 2007-2013. Μετά την ολοκλήρωση του εν λόγω προγράμματος αποφασίστηκε ένα νέο πρόγραμμα, το «Erasmus για όλους», που αντανακλούσε τις προτεραιότητες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Σταμέλος etal., 2015:82). Για την περίοδο 2014-2020 το Erasmus+ αποτέλεσε το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούσε τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020:6; I.K.Y., χ.η.). Τέλος, βάσει του υπ’ αριθ. 1288/2013 Κανονισμού (Ε.Ε., 2013:347/55) θεσπίστηκε από την 1η Ιανουαρίου 2014 πρόγραμμα για δράση της Ένωσης με την ονομασία «Erasmus+» έχοντας ισχύ έως τις 31 Δεκεμβρίου 2020.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ LET’S STOP BULLYING TOGETHER

Πλαίσιο προγράμματος

Σύμφωνα με την έκθεση που αφορά στην «πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού εντός και εκτός σχολείων», που ανατέθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και σύμφωνα με τη Διακήρυξη του Παρισιού, ο εκφοβισμός είναι κοινό πρόβλημα σε όλα τα κράτη της Ε.Ε. Καθώς ο σχολικός εκφοβισμός και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι σήμερα φαινόμενα με πολλές μορφές, τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν ένα μέρος, όπου οι νέοι θα αποκτούν δεξιότητες και θα μαθαίνουν να επιλύουν ειρηνικά τις όποιες διαφορές τους.

Ως εκ τούτου, σχολεία από 6 χώρες αποφάσισαν να δημιουργήσουν το παρόν πρόγραμμα, σκοπός του οποίου ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό τους περιβάλλον και να υλοποιηθούν και εφαρμοστούν νέες και αποτελεσματικές στρατηγικές, με τις οποίες θα αποτρεπόταν το εν λόγω φαινόμενο.

Προφίλ εταίρων

Όπως προαναφέρθηκε εταίροι του προγράμματος υπήρξαν 6 διαφορετικά σχολεία από την Αυστρία, τη Γαλλία, την Ελλάδα, την Ιταλία, την Πορτογαλία και την Ισπανία. Συμμετείχαν 96 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 15-18 ετών και εκπαιδευτικοί. Σε κάθε σχολείο δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας 16 μαθητών. Δύο ομάδες μαθητών των 8 ατόμων με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών λάμβαναν μέρος σε δραστηριότητες στο εξωτερικό και στη συνέχεια ενεργούσαν ως διαδότες των δραστηριοτήτων αυτών για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα του προγράμματος.

Η ΔΡΑΣΗ «15+1 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ»

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του προγράμματος Erasmus+ (KA2) με τίτλο “Let’s stop bullying together” πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2019 η δράση «15+ερωτήσεις για τον σχολικό εκφοβισμό» στο Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης. Σε αυτήν έλαβαν μέρος 16 μαθητές (14 κορίτσια και 2 αγόρια) που συμμετείχαν ως ομάδα στο πρόγραμμα ανταλλαγής. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η δομημένη συνέντευξη. Στο πλαίσιο του προγράμματος λήφθηκαν όλες οι προβλεπόμενες άδειες για τη διεξαγωγή έρευνας και τη χρήση των δεδομένων (φωτογραφιών, απαντήσεων ερωτηματολογίου – συνεντεύξεων) που θα εξάγονταν από αυτήν.

-Πρώτο στάδιο

Σ’ ένα πρώτο στάδιο, δόθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους 86 μαθητές της Α’ Λυκείου που φοιτούν στον Αριστοτέλειο Κολλέγιο. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στα παρακάτω δύο ερωτήματα:

α) Να καταγράψουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, το οποίο βίωσαν ή στο οποίο υπήρξαν μάρτυρες.

β) Να καταγράψουν αιτήματα προς την Πολιτεία (π.χ. προς τον/την Υπουργό Παιδείας), αλλά και να προτείνουν πρωτοβουλίες, δράσεις, νόμους, ώστε να προστατευθούν οι μαθητές που δέχονται σχολικό εκφοβισμό.

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, γιατί κατά τους Παπαναστασίου (2014) και Creswell (2016) είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο δίνει δεδομένα, που αφορούν αξίες και προτιμήσεις, στάσεις, πεποιθήσεις των ερωτηθέντων και μπορεί να δώσει γρήγορα αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις ήταν «ανοιχτού τύπου», ουδέτερες και κατανοητές και βοήθησαν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή τα προηγούμενα ευρήματα (Creswell, 2016:218; Γαλάνης, 2018:269).

-Δεύτερο στάδιο

Σ’ ένα δεύτερο στάδιο, οι 16 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πήραν συνεντεύξεις από τη Διεύθυνση, τους καθηγητές και τους γονείς τους.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη, γιατί με αυτήν μπορούν να τεθούν ερωτήσεις, που μπορούν να φωτίσουν άγνωστες πτυχές ενός προβλήματος. Η συνέντευξη, επίσης, αποτελεί «κατάθεση ψυχής», μέσω της οποίας αντλούνται πληροφορίες που βοηθούν στην προσέγγιση και συνεπώς στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος (Βρεττός, Ι. χ.η.). Οι συνεντεύξεις παρέχουν άμεσες παραθέσεις από τους ανθρώπους για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις γνώσεις τους (Patton, 2005:1633). Γι’ αυτό είναι κατάλληλες για προσωπικά ζητήματα, για τα οποία οι συμμετέχοντες ίσως δεν επιθυμούν να εκφραστούν μπροστά σε άλλα άτομα, παρά μόνο σε ερευνητές (Γαλάνης, 2018:268).

Οι μαθητές έθεσαν τα παρακάτω ερωτήματα:

-Προς τους διευθυντές Γυμνασίου-Λυκείου:

- ✓ «Πώς η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να αποτρέψει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;»
- ✓ «Πώς ως διευθυντής του σχολείου θα μπορούσατε να βοηθήσετε/ενισχύσετε κάποιον μαθητή που υπέστη σχολικό εκφοβισμό;»

-Προς τους καθηγητές:

- ✓ «Ως εκπαιδευτικός τι συμβουλές θα δίνετε σε κάποιον μαθητή, αν δεχόταν σχολικό εκφοβισμό;»
- ✓ «Ως καθηγητής/-τρια τι συμβουλές θα δίνετε στους συναδέλφους σας, ώστε να ενισχύσουν τους μαθητές που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό;»

-Προς τους γονείς:

- ✓ «Μαμά/μπαμπά, τι θα έκανες, αν είχα υποστεί σχολικό εκφοβισμό;»
- ✓ «Μαμά/μπαμπά, τι θα έκανες, για να με βοηθήσεις και να με στηρίξεις ψυχολογικά, αν είχα υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο;»

Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις. Περισσότερα στοιχεία παρατίθενται στο σύνδεσμο στο τέλος του κειμένου.

-Ενδεικτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στο ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές, αν αντιμετώπισαν ποτέ περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά απάντησαν ότι βίωσαν το bullying ως απόρριψη από την παρέα τους ή ως κοροϊδία για την παχυσαρκία ή το ύψος τους και για το γεγονός ότι φορούσαν σιδεράκια ή γυαλιά.

Μαθήτρια: «Μέχρι την Γ' Δημοτικού ήμουν κολλητή με ένα κορίτσι και στη Γ' Δημοτικού γίναμε μια παρέα από πέντε κορίτσια. Μια μέρα οι υπόλοιπες 4 μου ζήτησαν να φύγω για να συζητήσουν κάτι κρυφά...Αργότερα μου έδωσαν ένα γράμμα που μου έλεγαν ότι τους είμαι κολιτσίδα και ότι αυτό είναι ενοχλητικό και μου ζήτησαν να φύγω από την παρέα (αν και λίγες μέρες μετά μου ζήτησαν να πάω πίσω)».

Μαθήτρια:«Στην Α', Β', Γ', Δ', Ε' Δημοτικού είχα παραπάνω κιλά και μετά την Δ' Δημοτικού φόρεσα και γυαλιά. Όπως είναι λογικό, υπήρχαν παιδιά και συγκεκριμένα κορίτσια, τα οποία όχι απλώς μου μιλούσαν άσχημα, αλλά με έσπρωχναν, μου έπαιρναν τα πράγματα και τα πετούσαν. Δεν μιλούσα, ούτε σε φίλους ούτε σε γονείς. Καμιά φορά έτρεχα

κλαίγοντας στις τουαλέτες και έλεγα στους φίλους μου πως απλώς πονούσα. Έμενα μόνη εκεί και δεν ήθελα να μιλήσω σε κανέναν. Αυτό συνεχίστηκε για πολύ καιρό. Ένιωθα άσχημα για τον εαυτό μου, δε μου άρεσε ο εαυτός μου, δεν ήθελα τον εαυτό μου».

Μαθητής/Μαθήτρια: «...Όταν ήμουν στη Γ' τάξη φορούσα σιδεράκια και οι συμμαθητές μου με κορόιδευαν...».

Μαθητής/Μαθήτρια: «...Στη Β' Γυμνασίου κάποιο παιδί με κορόιδευε για το ύψος μου. Φοβόμουν να βγω στα διαλείμματα έξω...».

Στο ερώτημα «Πώς η Πολιτεία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό;» οι μαθητές έκαναν τις παρακάτω προτάσεις:

Μαθητής/Μαθήτρια: «Το κράτος πρέπει να θεσπίσει νέους νόμους και κανονισμούς για τα σχολεία...».

Μαθητής/Μαθήτρια: «Διαλέξεις στα σχολεία, στις οποίες να δίνονται συμβουλές για τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να αντιδρούν σε τέτοιες περιπτώσεις...».

Μαθητής/Μαθήτρια: «Όταν ένα παιδί αναφέρει ένα περιστατικό εκφοβισμού στο διευθυντή του σχολείου να επιβάλλονται αυστηρές ποινές».

-Ενδεικτικά αποτελέσματα συνεντεύξεων

Από τις συνεντεύξεις εξήχθησαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Στο ερώτημα «Πώς η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να αποτρέψει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;» ο διευθυντής του Γυμνασίου τόνισε τη σημασία της διασφάλισης ενός δημοκρατικού και συνεργατικού σχολείου, στο οποίο θα τηρούνται οι εκπαιδευτικοί κανονισμοί και θα υπάρχει συνεργασία διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και γονέων με σκοπό την αποτροπή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού:

Γυμνασιάρχης: «Μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, μέσα σ' ένα πλαίσιο όμως ανθρωπιστικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ευθύνη της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να αποτρέψει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού με την τήρηση εσωτερικού κανονισμού, προσεκτική και ανελλιπή επιτήρηση σχολικού χώρου, επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων και συμπεριφορών, ενθάρρυνση ομαδοσυνεργατικών δράσεων, ημερίδες και συναντήσεις με ειδικούς, συνεχή επικοινωνία με γονείς, σωφρονισμό σε περιπτώσεις παρεκτροπής...».

Στο ερώτημα «Πώς ως διευθυντής του σχολείου θα μπορούσατε να βοηθήσετε/ενισχύσετε κάποιον μαθητή που υπέστη σχολικό εκφοβισμό;» ο ίδιος διευθυντής δήλωσε ότι θα χειριζόταν διακριτικά την υπόθεσή του στηρίζοντάς τον ψυχολογικά και συζητώντας το θέμα με τους γονείς του:

Γυμνασιάρχης: «Ως διευθυντής του σχολείου θα βοηθούσα κάποιον μαθητή, θύμα σχολικού εκφοβισμού με τους εξής τρόπους: συναισθηματική στήριξη του παιδιού, έτσι ώστε να αισθανθεί ότι έχει τη βοήθεια από τους αρμόδιους φορείς, διακριτικότητα στη διαχείριση

της υπόθεσης, παραπομπή στον ειδικό συνεργάτη του σχολείου (ψυχολόγο), συζήτηση με γονείς και κηδεμόνες».

Ερωτηθείς «Πώς η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να αποτρέψει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;» ο διευθυντής του Λυκείου επεσήμανε την ανάγκη της υποστήριξης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και δη ειδικούς, την ανάγκη της πρόληψης, διερεύνησης και αποφυγής φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, όπως και της συνεργασίας μαθητή-σχολείου-οικογένειας:

Λυκειάρχης: «...Έρχονται εδώ, ακούμε πρώτα από όλα τους γονείς και το παιδί τι έχει να μας πει και προσπαθούμε να το διασταυρώσουμε...Εμείς ως σχολείο, όταν δούμε κάποια ενέργεια μπούλινγκ συζητάμε με τους γονείς και μετά υπάρχει προσωπική επικοινωνία είτε με την ψυχολογική υποστήριξη που υπάρχει εδώ μέσα στον χώρο του σχολείου είτε με κάποιες έξτρα ενέργειες. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί πηγαίνει και πειράζει ένα πιο αδύναμο παιδί στο διάλειμμα βεβαίως και το έχουμε στο μυαλό μας και βγαίνουμε στο διάλειμμα και παρατηρούμε το κάθε παιδάκι τι θα κάνει, εάν θα πάει να τον ξαναπειράξει...Πρέπει να λειτουργήσει αρμονικά το χρυσό τρίγωνο, μαθητής-σχολείο-οικογένεια...».

Στο ερώτημα «Ως εκπαιδευτικός τι συμβουλές θα δίνετε σε κάποιον μαθητή αν δεχόταν σχολικό εκφοβισμό;» δόθηκε η παρακάτω απάντηση:

Εκπαιδευτικός: «Επειδή δεν είμαι ειδική στο θέμα, θα τον παρέπεμπα στον ψυχολόγο που έχουμε στο σχολείο. Θα τον παρακινούσα να αναφέρει το περιστατικό στον διευθυντή του σχολείου και θα προσπαθούσα να τον βοηθήσω από τη μεριά μου, όσο μπορούσα περισσότερο».

Στο ερώτημα «Ως εκπαιδευτικός τι συμβουλές θα δίνετε στους συναδέλφους, ώστε να ενισχύσουν τους μαθητές που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό» δόθηκε ενδεικτικά η απάντηση:

Εκπαιδευτικός: «...Να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά που υφίστανται σχολικό εκφοβισμό να αισθάνονται ασφάλεια, ...να εξηγήσουμε στα παιδιά που διαπράττουν εκφοβισμό ότι αυτή η πράξη δεν είναι σωστή..., αλλά και να ενημερώσουμε τους γονείς, γιατί τα παιδιά πολλές φορές μιμούνται αυτά που βλέπουν στο σπίτι».

Στο ερώτημα «Μαμά/μπαμπά, τι θα έκανες, αν είχα υποστεί σχολικό εκφοβισμό;» οι γονείς απάντησαν ότι θα ζητούσαν τη βοήθεια της διεύθυνσης του σχολείου:

Γονέας: «Το πρώτο πράγμα που θα ρωτούσα στο παιδί μου θα ήταν, ποιος ήταν αυτός, ο οποίος σε ενόχλησε. Έπειτα θα σε ρωτούσα, τι σου είπε και ποιο είδος μπούλινγκ σου έκανε. Μετά θα πήγαινα στο σχολείο και θα ρωτούσα τους καθηγητές, άμα ήταν παρόντες σε αυτό το περιστατικό ή αν είχαν ακούσει τίποτα από τους μαθητές, έτσι ώστε να έβγαζα το δικό μου συμπέρασμα».

Γονέας: «Θα καθόμουν σπίτι και θα συμβούλευα το παιδί μου πώς μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις και μετά θα πήγαινα και στο σχολείο να τους πω να κάνουν παρατήρηση σε αυτό το παιδί και θα το συμβούλευα πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεται».

Στο ερώτημα «Μαμά/μπαμπά, τι θα έκανες, για να με βοηθήσεις και να με στηρίξεις ψυχολογικά, αν είχα υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο;» οι γονείς επισήμαναν ότι αρχικά θα ήθελαν να είναι ενήμεροι

για το γεγονός, στη συνέχεια θα προσπαθούσαν να βοηθήσουν το παιδί τους στηρίζοντάς το ψυχολογικά, θα ζητούσαν βοήθεια από τη Διεύθυνση, επικοινωνία με το παιδί που άσκησε εκφοβισμό και την οικογένειά του:

Γονέας: «Θα σου έλεγα πως πολύ σωστά έπραξες που ήρθες και μου το είπες και πως τώρα θα έπρεπε να το πεις και στους αρμόδιους καθηγητές της τάξης σου, διότι δεν πρέπει να φοβηθείς και να κρατήσεις ένα τόσο μεγάλο βάρος μέσα σου. Ύστερα θα ήθελα να γνωρίζω τι είδους εκφοβισμό σου ασκούν, αν είναι δηλαδή σωματικός ή λεκτικός και έπειτα θα επικοινωνούσα με το σχολείο σου και θα επιθυμούσα να ενημερωθούν οι γονείς του παιδιού αυτού, αλλά και να μιλήσω μαζί τους και με το παιδί επίσης...».

Γονέας: «Αυτό που θα με ενδιέφερε περισσότερο από όλα θα ήταν να σου δώσω να καταλάβεις πως δεν πρέπει να φοβάσαι κανέναν και τίποτα, πως θα πρέπει πάντα, όταν κάποιος σου κάνει οτιδήποτε να το λες και να μην το κρατάς μέσα σου, να μην το δέχεσαι και να μην το υπομένεις και πως από την στιγμή που λες αυτό που σου συμβαίνει, θα υπάρχουν πάντα άνθρωποι γύρω σου είτε η οικογένειά σου είτε το σχολείο και οι καθηγητές σου είτε οι φίλοι σου είτε η ίδια η κοινωνία που μπορεί και θέλει να σε βοηθήσει να το παλέψεις και να σταματήσει αυτό το βάσανο, διότι αν συνεχίσεις να το κρατάς μέσα σου, τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα».

Γονέας: «Δεν θέλω να είναι η ψυχή σου τραυματισμένη. Η οικογένειά σου είναι στο πλευρό σου. Να είσαι σίγουρη πως θα πολεμήσουμε και θα βρούμε νικητές. Ευχαριστώ που μου εμπιστεύτηκες το πρόβλημά σου, ευχαριστώ που είσαι κόρη μου».

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στο “2nd Crossstudentexchange”, που διεξήχθη 19/05/2019 – 25/05/2019 στη Γαλλία, στο σχολείο υποδοχής LycéeD’ Alembert. Περισσότερα στοιχεία για τη δράση, μπορεί κάποιος να βρει στο σύνδεσμο: <https://lets-stop-bullying-together.eu/index.php/products/greece>

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που δεν κάνει διακρίσεις, ούτε στα σχολεία - υφίσταται και στα ιδιωτικά, ούτε στο φύλο - θύτες και θύματά του είναι αγόρια και κορίτσια. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι το πρόβλημα εκδηλώνεται σε όλες τις τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι λόγοι, για τους οποίους τα παιδιά συνήθως υφίστανται bullying, είναι τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης (παχυσαρκία, ύψος, σιδεράκια στα δόντια ή γυαλιά), ενώ οι συνέπειες στον ψυχισμό τους είναι οδυνηρές (στενοχώρια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να καταγγέλλεται. Οι μαθητές που υφίστανται bullying πρέπει να αναφέρουν το πρόβλημα που βιώνουν στην οικογένειά τους, στο διευθυντή του σχολείου και στους καθηγητές. Διάλογος, επίσης, πρέπει να υπάρξει με το παιδί που ασκεί εκφοβισμό και με τους γονείς του, ώστε να λύνεται το πρόβλημα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο φοιτούν τα δύο παιδιά.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στις μαρτυρίες των παιδιών δεν καταγράφηκαν περιστατικά εκφοβισμού από παιδιά πιο εύρωστων οικογενειών σε παιδιά πιο αδύναμων οικονομικά οικογενειών.

Το γεγονός, βέβαια, ότι η έρευνα διεξήχθη σε ιδιωτικό σχολείο, όπου οι οικογένειες των παιδιών είναι της ίδιας περίπου οικονομικής κατάστασης, βάζει κάποιους περιορισμούς στο θέμα αυτό. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι από τις μαρτυρίες των μαθητών απουσίασαν, περιστατικά εκφοβισμού - που συμβαίνουν συνήθως - λόγω της θηλυπρέπειας, του σεξουαλικού προσανατολισμού ορισμένων παιδιών ή περιστατικά cyberbullying.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βοήθησε τους μαθητές να καταγράψουν ελεύθερα τα περιστατικά εκφοβισμού που βίωσαν στο σχολείο, χωρίς να αισθανθούν το φόβο της έκθεσης και της απόκρυψης κάποιου περιστατικού. Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών, των καθηγητών και των γονέων έδειξαν, επίσης, ότι όλοι αυτοί οι φορείς είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά, αρκεί να είναι ενημερωμένοι για το εκάστοτε περιστατικό. Ταυτόχρονα, απαραίτητη κρίθηκε και η συμβουλή ενός ειδικού (ψυχολόγου). Τέλος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα συμπεραίνεται ότι καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να παίξει και η Πολιτεία με τη θέσπιση και την τήρηση αυστηρών νόμων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα παρουσίασε την εικόνα του σχολικού εκφοβισμού σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Προτείνεται, λοιπόν, η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών και σε δημόσια σχολεία, γιατί όσο καλύτερη εικόνα έχουμε για το εν λόγω πρόβλημα, τόσο καλύτερα μπορούμε να οδηγηθούμε στην αντιμετώπισή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Βρεττός, Ι. (χ.χ.). *Παιδαγωγικές Θεωρίες και η Εφαρμογή τους στην Εκπαίδευση*. Ε.Κ.Π.Α: Αθήνα.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 35(2): 268-277.
- Παπαναστασίου Ε. & Παπαναστασίου Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: PrintcoLtd.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. ΣΕΑΒ, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Cairns, D. (2018): Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme, *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2018.1446928.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Encyclopedia of statistics in behavioral science.
- Pépin, L. (2017). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.

Ιστότοποι

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013). *Κανονισμός (Ε.Ε.) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Erasmus+, Οδηγός Προγράμματος*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide_el

I.K.Y. (χ.η.). *Erasmus+*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: <https://www.iky.gr/el/erasmusplus>

ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Αγάπη Χουζουράκη

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση του νομικού πλαισίου και των πολιτικών για την εκπαίδευση των δικαιούχων διεθνούς προστασίας στην πολιτειότητα και τα θεμελιώδη δικαιώματα, με έμφαση στην εκπαίδευση των γυναικών προσφύγων. Πραγματευόμαστε ιδίως ζητήματα που αναφέρονται στην έμφυλη διάσταση της διεθνούς προστασίας, καθώς και στο

συσχετισμό της με την εκπαίδευση προσφύγων ως εργαλείο ένταξης και ενδυνάμωσης των γυναικών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την άρθρωση επιχειρημάτων που φωτίζουν την αναγκαιότητα της υλοποίησης προγραμμάτων νομικοπολιτικού γραμματισμού για την ευάλωτη αυτή κοινωνική ομάδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά κανόνα, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του ανθρώπου απευθύνεται στους επαγγελματίες που είναι επιφορτισμένοι με την τήρησή τους (λ.χ. δημόσιοι λειτουργοί, δικαστικοί λειτουργοί, αστυνομικές αρχές κ.ά.) ή σε πρόσωπα που σχετίζονται με την υποστήριξη των θυμάτων των σχετικών παραβιάσεων (υπερασπιστές ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικηγόροι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλεύτες, εκπαιδευτικοί κ.ά.)²⁴. Πιο σπάνια είναι η περίπτωση της δημιουργίας εκπαιδευτικής παρέμβασης για την εκπαίδευση των φορέων των δικαιωμάτων (right-holders), καίτοι κατά την εδώ υποστηριζόμενη άποψη είναι η πιο βιώσιμη μορφή συνηγορίας (advocacy) υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πράξη.

Παρόλο που στην Ελλάδα δεν υφίσταται δημόσιο πλαίσιο εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης για τους αιτούντες ή όλους/ες τους/τις δικαιούχους διεθνούς προστασίας, είναι χαρακτηριστικό ότι στην Ε.Ε., αλλά και διεθνώς, η ένταξη των προσφύγων αποτελεί κατά γενική ομολογία πολιτική προτεραιότητα²⁵. Ιδίως δε η απουσία επίσημων προγραμμάτων νομικοπολιτικού γραμματισμού, ικανών να εξοικειώσουν το υποκείμενο με νέους θεσμούς και πρακτικές της χώρας υποδοχής²⁶ βαθαίνει περαιτέρω το υφιστάμενο χάσμα μεταξύ πολιτικών και πραγματικότητας όσον αφορά στην ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών.

ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΝΟΜΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Τα μαθήματα νομικοπολιτικού γραμματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται συνήθως υπό τον όρο εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship education, civics)²⁷ και συμβάλλουν στην εξοικείωση με το νομικό, πολιτικό, κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Εξάλλου, οι σχετικές γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την πολιτογράφηση των αλλοδαπών, πράγμα που θεωρείται η «κορωνίδα» της ένταξης. Επιπλέον, η γνώση αντικειμένων νομικοπολιτικού γραμματισμού μπορεί να αποτελέσει και ένα εργαλείο ενδυνάμωσης ιδίως των γυναικών προσφύγων στην Ελλάδα, δεδομένου ότι μέσω των ζητημάτων που εγείρονται κατά την πραγμάτευση θεματικών

²⁴ David Suarez, Francisco Ramirez, κείμενοεργασίας ‘Human Rights and Citizenship :The Emergence of Human Rights Education’, *Center on Democracy, Development, and the Rule of Law (CDDRL)*, Stanford Institute for International Studies, no 12, 19 August 2004, σελ. 2

²⁵ενδεικτικά: Συμβούλιο της Ευρώπης, *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο* «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια», Στρασβούργο, 2008, σελ. 14

²⁶Για το λόγο αυτό, εξάλλου, ουσιαστική προϋπόθεση για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από αλλοδαπούς είναι σύμφωνα με το αρ. 5^Α του ν. 3284/2004 η ένταξη στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας για την απόδειξη της οποίας «συνεκτιμώνται ιδίως τα εξής στοιχεία: η επαρκής εξοικείωση με τους θεσμούς του πολιτεύματος της Ελληνικής Δημοκρατίας και την πολιτική ζωή της Χώρας και η βασική γνώση της Ελληνικής πολιτικής ιστορίας, ιδίως της σύγχρονης.[...]».

²⁷Tristan McCowan, *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*, Continuum Studies in Educational Research (London ; New York: Continuum, 2009), σελ. 21 και Έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου για την Πολιτεία (γνωστή και ως «Crick’s report», από τον επικεφαλής της, Καθηγητή Πολιτικής Επιστήμης Bernard Crick), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, εκδ. Qualifications and Curriculum Authority, (Λονδίνο: 1998), σελ. 4

που άπτονται της πολιτειότητας ένα μπορεί πρόσωπο να έρθει σε επαφή με πολλές διαφορετικές πτυχές του κοινωνικοπολιτικού αποδεκτού. Ως ενδυνάμωση δε θα μπορούσε να γίνει δεκτό ότι είναι υπό μία έννοια «η ενίσχυση των πιθανοτήτων των ανθρώπων να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους»²⁸, έχοντας πρώτα ενισχύσει τη γνωστική τους παλέτα με διαφορετικές πληροφορίες.

Μερικοί άξονες που απαντώνται συχνά σε μαθήματα περί της πολιτειότητας περιλαμβάνουν: την οργάνωση του κράτους, τα πολιτεύματα, οργάνωση των δικαστηρίων, όργανα και θεσμοί της Ε.Ε., θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου όπως το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια, η αρχή της ισότητας και της μη διάκρισης, η υποχρεωτική εκπαίδευση, το δικαίωμα του αναφέρεσθαι στις αρχές κ.ά. Τα ανωτέρω ζητήματα εμφανίζουν, εξάλλου, έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι σε όλες τις χώρες του κόσμου υφίσταται ένα νομικοπολιτικό σύστημα που ρυθμίζει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τα ανωτέρω.

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΟΥ ΑΙΤΟΥΝΤΑΙ Ή ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

Οι πρόσφυγες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής ή συνήθους διαμονής τους ένεκα του φόβου δίωξης εναντίον τους. Αυτός ο φόβος δίωξης, αν και αφορά σε ενδιάθετη κατάσταση, εφάπτεται στο πραγματικό: είναι «δεδικαιολογημένος»²⁹ και η εξ αυτού αρυόμενη δίωξη οφείλεται σε έναν (ή περισσότερους) από τους πέντε λόγους που προβλέπονται με το αρ. 1 της Σύμβασης της Γενεύης: «λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων».

Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα προστασίας όπως όλοι οι άλλοι πρόσφυγες³⁰. Εκτός από τις βασικές ανάγκες διεθνούς προστασίας τις οποίες μοιράζονται με όλους τους πρόσφυγες, οι γυναίκες και τα κορίτσια πρόσφυγες έχουν, όμως, κάποιες ειδικότερες ανάγκες προστασίας εξαιτίας του φύλου τους³¹ και κατά τούτο αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «κοινωνικής ομάδας» (ή «τάξεως κατά το γράμμα της Σύμβασης) που καθορίζεται από έμφυτα και ανεπίδεκτα αλλαγής γνωρίσματα. Μέχρι και σήμερα σε πολλές χώρες, συχνά οι γυναίκες υπομένουν διακριτική μεταχείριση³², όπως είναι η μη πρόσβαση στην εκπαίδευση ή σε δημόσια αξιώματα, η αδυναμία απόκτησης περιουσίας κ.ά. Κατά τούτο, η παροχή διεθνούς προστασίας³³ σε νομικό επίπεδο εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση τους στα δικαιώματα του διεθνούς ανθρωπιστικού δικαίου, του διεθνούς δικαίου δικαιωμάτων του ανθρώπου και το διεθνές προσφυγικό δίκαιο³⁴.

²⁸ Julian Rappaport, ‘Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology’, *American Journal of Community Psychology*, τόμ.15, τχ. 2 (1987): 122

²⁹ ήτοι είναι φόβος που θα καταλάμβανε κάθε έλλογο υποκείμενο αν βρισκόταν στη θέση της αιτούσας διεθνή προστασία

³⁰ Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, *Κατευθυντήριες Αρχές για την Προστασία των Γυναικών Προσφύγων*, (Γενεύη: Έκδοση του Γραφείου της Υπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, 1991), σελ. 5. <https://www.unhcr.org/gr/wpcontent/uploads/sites/10/2017/05/Women-Protection-Principles.pdf> (09/12/2018)

³¹ ibid.

³² Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, *Κατευθυντήριες Οδηγίες για την προστασία των γυναικών και των κοριτσιών κατά την πρώτη υποδοχή στην Ελλάδα και τη διαδικασία ασύλου*, Αθήνα: 2011, σελ. 24, διαθέσιμο στο https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/Leaflet_36pg.pdf (09/12/2018)

³³ η οποία μπορεί να λάβει τρεις μορφές: άσυλο, επικουρική προστασία, ανθρωπιστικό καθεστώς διαμονής.

³⁴ Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, *Εισαγωγή στη Διεθνή Προστασία Προστατεύοντας τους πρόσφυγες εντολής της Υπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας*, (Γενεύη: Εκδόσεις της

Στο πλαίσιο της διεθνούς προστασίας, το φύλο μπορεί, συνεπώς, να φέρει ιδιαίτερο νομικό και βιοματικό βάρος, δεδομένου ότι διώξεις λόγω φύλου μπορεί να είναι λόγος χορήγησης ασύλου. Εξάλλου, συχνά οι γυναίκες αιτούσες ή δικαιούχοι διεθνούς προστασίας, είναι πολλαπλώς ευάλωτες: κάποιες είναι είτε αναλφάβητες είτε χαμηλού μορφωτικού επιπέδου³⁵, κάποιες είναι μόνες γυναίκες ή πολύτεκνες, σε κύηση ή λοχεία, άνεργες ή με επισφαλή εργασία, σε επισφαλή στέγαση, κάποιες έχουν επιβιώσει από κάποια μορφή έμφυλης ή άλλης βίας (π.χ. ενδοοικογενειακή, trafficking, βασανιστήρια).

Είναι, ενόψει των ανωτέρω αναπτυχθέντων, σαφές ότι ιδίως το έμφυλο υποκείμενο διεθνούς προστασίας είναι πιθανό να έχει υποστεί μεγαλύτερο αποκλεισμό από την πρόσβαση σε βασικά δικαιώματα του ανθρώπου και κατά τούτο τυχόν υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αντικείμενο το νομικοπολιτικό γραμματισμό θα αναπτύξει, παράλληλα με τα παραπάνω, και λειτουργία αποκαταστατικής εκπαιδευτικής δράσης.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

Ως προς την πρόσβαση των ενηλίκων σε μορφές τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, το αρ. 22 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 ορίζει ότι θα πρέπει να παρέχονται από το κράτος οι πιο ευνοϊκές ευκαιρίες από εκείνες που παρέχονται σε αλλοδαπό με άδεια νόμιμης διαμονής³⁶. Στην δε παρ. 2 του αρ. 28 του πρόσφατου νόμου για τη διεθνή προστασία³⁷, όπως και με εκείνες του αρ. 27 και 28 του π.δ/τος 113/2014³⁸, προβλέπεται ότι «Η πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε προγράμματα περαιτέρω κατάρτισης ή επιμόρφωσης επιτρέπεται στους ενήλικες δικαιούχους διεθνούς προστασίας με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους νομίμως διαμένοντες στην Ελλάδα υπηκόους τρίτων χωρών».

Από το σύνολο των ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι το ελληνικό κανονιστικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων επικεντρώνεται στην απασχολησιμότητα τους³⁹. Πλην, όμως, η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής τίθεται εν αμφιβόλω, αν δεν έχουν τα υποκείμενα πρόσβαση σε κάποιας μορφής νομικοπολιτικό γραμματισμό, ως βάση προσανατολισμού στη νέα κοινωνική και εργασιακή κουλτούρα, αυτή της χώρας υποδοχής.

Υπό την έννοια αυτή, η επιδίωξη προώθησης της θετικής στάσης απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια πολιτική αφετηρία που υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση. Όπως προσφυώς έχει άλλωστε διατυπωθεί, «η φιλοσοφία της διαφοράς, είναι στην ουσία μια

ΥΑ/ΟΗΕ, 2001), σελ. 11, διαθέσιμο στο <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba87e572>

³⁵πράγμα που συχνά συνδέεται στην πράξη με λόγους δίωξης και την κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα καταγωγής τους

³⁶Άρθρο 22 Σύμβασης

³⁷πρόκειται για το ν. 4636/2019

³⁸Με το π.δ. αυτό ενσωματώθηκε στην ελληνική έννομη τάξη η Οδηγία 2011/95/ΕΕ. Οι διατάξεις του άρθρου 28 ορίζουν ότι «1.[...] 2. Η πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε προγράμματα περαιτέρω κατάρτισης ή επιμόρφωσης επιτρέπεται στους ενήλικες δικαιούχους διεθνούς προστασίας με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους νομίμως διαμένοντες στην Ελλάδα υπηκόους τρίτων χωρών.»

³⁹Ιδείτε σχετικό ενημερωτικό σημείωμα του Cedefop, *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: γεφυρώνοντας τις ανάγκες προσφύγων και εργοδοτών*, (Θεσσαλονίκη: ίδιες εκδόσεις, 2017) διαθέσιμη στο <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9120> (14/12/2018)

πολιτική φιλοσοφία»⁴⁰ που απελευθερώνει τον άνθρωπο από επίπλαστες αξίες, καθορισμένες έξωθεν της ίδιας της πραγματικής ζωής. Εξάλλου, σε κάποιες δε από τις πιο ευάλωτες εμπειρίες οικονομικής και κοινωνικής στέρησης, αυτό που αποκαλύπτεται, πιθανώς ανάμεσα σε άλλα, είναι οι αποτυχίες και οι ανισότητες των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών μας θεσμών⁴¹.

Πέραν των ανωτέρω πολιτικοφιλοσοφικών προσεγγίσεων, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε και στην παιδαγωγική προσέγγιση της πολιτικής εκπαίδευσης ευάλωτων ομάδων κοινωνιών. Όπως είναι γνωστό, ήδη από την εποχή του Dewey⁴², υπό τη δημοκρατική προσέγγιση της παιδαγωγικής πράξης, διευρύνθηκε η οπτική της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα των μη προνομιούχων ομάδων, καθότι η μη ουσιαστική συνεισφορά τους στο κοινωνικό γίνεσθαι ήταν ένας καθοριστικός παράγοντας που καθιστούσε τις ομάδες αυτές «σκληρωμένες». Όπως είχαμε την ευκαιρία να υποστηρίξουμε και αλλού⁴³, η ίδια η στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη, ανάλογα με το επιλεγόμενο μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί αυτή η ίδια ένα διακριτό μάθημα πολιτικής παιδείας, δεδομένου ότι η εκπαίδευση έκων άκων είναι ένα έργο, ανάμεσα σε άλλα, και πολιτικό⁴⁴ και μάλιστα έντονα επιτελεστικού χαρακτήρα (performative)⁴⁵. Δι’ αυτής της προοπτικής, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, επιχειρείται η συστηματική σύνδεση εκπαίδευσης με την πολιτική στην κατεύθυνση της υπεράσπισης όχι μόνο του δημοκρατικού σχολείου⁴⁶, αλλά και εν προκειμένω της υπεράσπισης της δημοκρατικής μάθησης για τη δημοκρατία.

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, κατά τη διαπραγμάτευση μιας ανισομερώς κατανεμημένης κοινωνικής εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και περιθωριοποιημένων ομάδων, μας ενδιαφέρει να περιηγηθούμε σε εκείνο που ο Giroux αναφέρει ως μια νέα μορφή ιθαγένειας, αυτής της πολιτισμικής, που διαμορφώνεται μέσα από δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες με σκοπό όχι μόνο την ατομική αλλά και την κοινωνική ενδυνάμωση⁴⁷. Αυτό το τελευταίο αποτελεί την ηθική μας ανταπόκριση στο κάλεσμα του «Άλλου» για μια αξιακή περιεκτική εκπαίδευση⁴⁸, για την ενίσχυση της αυτονομίας (και) της ετερότητας, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο έμπρακτης δημοκρατίας.

⁴⁰Βασιλική Καραβάκου, *Η Φιλοσοφία ως Διάσταση και Προοπτική στη Δια Βίου Μάθηση*, επιμ. Καραβάκου Βασιλική, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2018, σελ. 16

⁴¹Judith Butler, *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης*, σελ. 34

⁴² John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1916), σελ. 93- Κατά την προσέγγισή του, η σκληριάδεν είναι μόνον οικονομικός. Σκλάβος/α είναι, αναφέρει, αναγνωρίζοντας την επίδραση του Πλάτωνα στο σημείο αυτό, το πρόσωπο που ενώ προσφέρει στην κοινωνία («serviceable»), δεν έχει κανένα ενδιαφέρον για αυτή, όλα γίνονται χωρίς εκείνη.

⁴³Εισήγησή μου με θέμα ‘The educator’s attitude in the class as a distinct lesson of political literacy’ που παρουσιάστηκε στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, 23-26/6/2014, περίληψη διαθέσιμη στο <https://www.eled.auth.gr/icce2014/index.htm>

⁴⁴Henry Giroux, ‘Teachers As Transformative Intellectuals’, οπ.π.: 3, Paulo Freire και Myles Horton, *We make the road by walking: conversations on education and social change*, επιμ. Brenda Bell, John Gaventa, και John Peters (Philadelphia: Temple University Press, 1990), σελ 23.

⁴⁵ Giroux H., ‘Teachers As Transformative Intellectuals’, σελ. 3

⁴⁶ Ira Shor, ‘Critical Pedagogy Is Too Big to Fail’, *Journal of Basic Writing (CUNY)*, τόμος 2 τεύχος 2 (2009): 6-27, ιδίως σελ. 20

⁴⁷Όπως παραπέμπει σε αυτόν ο Peter Mayo, ‘Critical Literacy and emancipatory politics: the work of Paulo Freire’, *International Journal of Educational Development*, τόμος 15 τεύχος 4 (1995): 363

⁴⁸Βασιλική Καραβάκου, οπ.π., σελ. 11

Βιβλιογραφικές αναφορές

Butler, Judith. *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης*, μτφρ. Λαλιώτης Μ. Αθήνα: εκδ. AngelusNovus, 2017.

Δαγτόγλου, Πρόδρομος. *Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα*, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα, 1991.

Καραβάκου, Βασιλική. *Η Φιλοσοφία ως Διάσταση και Προοπτική στη Δια Βίου Μάθηση*, επιμ. Καραβάκου Βασιλική. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2018.

Στα αγγλικά:

Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

Freire, Paulo και Horton Myles. *We make the road by walking: conversations on education and social change*. Επιμέλεια Brenda Bell, John Gaventa, και John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

Giroux, Henry. ‘Teachers As Transformative Intellectuals’. *Social Education* 49, τχ. 5 (1985): 4.

Mayo, Peter. ‘Critical Literacy and emancipatory politics: the work of Paulo Freire’, *International Journal of Educational Development*, τόμος 15 τεύχος 4 (1995): 363-379

McCowan, Tristan. *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum Studies in Educational Research. London ; New York: Continuum, 2009.

Rappaport, Julian, ‘Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology’, *American Journal of Community Psychology*, τεύχος 15, 2, 1987.

Shor, Ira. ‘Critical Pedagogy Is Too Big to Fail’. *Journal of Basic Writing* (CUNY), τόμος 28, τεύχος 2 (2009): 6-27

Suarez, David και Ramirez, Francisco. ‘Human Rights and Citizenship :The Emergence of Human Rights Education’, *CDRRL, Center on Democracy, Development, and the Rule of Law*, Stanford Institute for International Studies, no 12, 2004.

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αναστασία Χρυσομαλίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ81 Πολιτικός Μηχανικός

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση, οι πόλεμοι, η παγκόσμια οικονομική ύφεση και η κλιματική αλλαγή οδήγησαν σε αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, και στην εκπαίδευση δημιούργησαν σημαντικό αριθμό πολυπολιτισμικών σχολείων. Η εκπαίδευση οφείλει να μην μένει αμέτοχη και στατική απέναντι στις εξελίξεις, αλλά να συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικές διεργασίες. Η συνεργασία της περιβαλλοντικής με την διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να βοηθήσουν στην εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης για αειφόρο ανάπτυξη και ευημερία και στην δημιουργία και διατήρηση δημοκρατικών, ελεύθερων και φιλειρηνικών κοινωνιών, όπου κυριαρχεί το αίσθημα σεβασμού και ευθύνης τόσο απέναντι στον άνθρωπο όσο και στο υπόλοιπο φυσικό περιβάλλον.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταγραφεί σημαντική αύξηση του εισερχόμενου πληθυσμού αλλοδαπών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Αρχής, κατά την

απογραφή του 1991, το ποσοστό των αλλοδαπών που κατοικούσαν μόνιμα στην Ελλάδα ανέρχονταν στο 1,62%, ενώ το 2001 στο 7,3% και το 2011 στο 8,34%, με το μισό σχεδόν πληθυσμό να προέρχεται από την Αλβανία, και σε μικρότερο ποσοστό από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπως Βουλγαρία, Ρουμανία, Γεωργία, Πολωνία, από Ασιατικές χώρες όπως Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές, Συρία, Φιλιππίνες και από Αφρικανικές χώρες όπως Αίγυπτο, Μαρόκο, Αλγερία, Αιθιοπία και Νιγηρία.

Η αύξηση της μετανάστευσης δεν είναι ένα φαινόμενο που αφορά μόνο την Ελλάδα. Είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Σύμφωνα με την Eurostat, μόνο το έτος 2016, εκτιμάται ότι μετανάστευσαν 4,3 εκατομμύρια άνθρωποι σε κάποιο από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ενώ ταυτόχρονα ως εξερχόμενοι μετανάστες από τα κράτη μέλη της ΕΕ χαρακτηρίστηκαν περίπου 3 εκατομμύρια πολίτες της ΕΕ.

Οι βασικοί λόγοι μετανάστευσης ποικίλουν ανάλογα με την γεωγραφική θέση και την ιστορική περίοδο που παρατηρείται. Τις προηγούμενες δεκαετίες η μετανάστευση ήταν εκούσια και είχε οικονομικά κίνητρα καθώς οφείλονταν στην άνιση κατανομή του πλούτου, η οποία ωθούσε εργάτες από την Ανατολική Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική σε αναζήτηση καλύτερης εργασίας και βιοτικού επιπέδου στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αυστραλίας και της Αμερικής. Τις επόμενες δεκαετίες εκτιμάται ότι εκατομμύρια άνθρωποι θα εγκαταλείψουν τις εστίες τους, εξαναγκασμένοι από πολέμους και την κλιματική αλλαγή και θα αναζητήσουν ασφάλεια και καλύτερη ζωή σε πλούσιες χώρες. Σήμερα, οι κύριες αιτίες των πλημμυρικών μεταναστευτικών ροών προς τις πλούσιες χώρες του Δυτικού κόσμου είναι οι πόλεμοι, οι πολιτικοί και θρησκευτικοί διωγμοί και ο τύπος αυτής της μετανάστευσης δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως αναγκαστικός.

Αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα, το 2010, έρευνα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκτιμά το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο 10,6%, με την πλειοψηφία να είναι αλβανικής καταγωγής. Φυσικά η πολυχρωμία των σχολικών αιθουσών συμπληρώνεται και από τις μειονότητες των Τούρκων, Πομάκων και Ρομά μαθητών.

Στις μέρες μας, λόγω των τεράστιων προσφυγικών ροών στην Ελλάδα από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, και για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό σχολείο, δημιουργήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων οι απογευματινές Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων με προ-ενταξιακό χαρακτήρα, προκειμένου οι νέοι πρόσφυγες-μαθητές να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν ομαλά με την σχολική ζωή, αυξήθηκε ο αριθμός των Τάξεων Υποδοχής στις σχολικές μονάδες και τα σχολεία στελεχώθηκαν με ψυχολόγους για την συμβουλευτική υποστήριξη στους πρόσφυγες-μαθητές και τις οικογένειές τους καθώς και την διαχείριση σχετικών κρίσεων εντός των σχολικών μονάδων. Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο συνολικός αριθμός των προσφύγων μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2018-2019 ήταν 12.867 παιδιά (Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων [ΥΠ.Π.Ε.Θ.], 2019).

Κύριο χαρακτηριστικό του αλλοδαπού μαθητή είναι η ανάγκη του να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί στο νέο σχολικό του περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία είναι εξαιρετικά επίπονη και απαιτητική, καθώς ο μαθητής καλείται σε γρήγορο χρονικό διάστημα να μάθει μια νέα γλώσσα επικοινωνίας, να αποκτήσει νέους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και στην κοινωνία, και να γνωρίσει και να συναναστραφεί με συνομήλικους του μαθητές. Δυστυχώς πολλές φορές, τόσο η ανεπιτυχής προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών, όσο και η αδυναμία της κοινωνίας να αποδεχθεί

το διαφορετικό, ωθούν αυτούς τους μαθητές είτε στην περιθωριοποίηση και γκετοποίησή τους, είτε στην επιλογή να απαρνηθούν την κουλτούρα τους και την πολιτισμική τους ταυτότητα προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Χαρακτηριστικά μεγάλη είναι επίσης η μείωση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών ανεβαίνοντας τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα με την αποτυχία του σχολείου να λειτουργήσει διαπολιτισμικά και να αγκαλιάσει αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με σοβαρή και δυσάρεστη συνέπεια να ενισχύεται η μαθητική διαρροή και κατά επέκταση ο κοινωνικός αποκλεισμός αυτών των ανθρώπων.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παγκοσμιοποίηση, οι πόλεμοι, η παγκόσμια οικονομική ύφεση και η κλιματική αλλαγή οδήγησαν σε αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος και στην εκπαίδευση δημιούργησαν σημαντικό αριθμό πολυπολιτισμικών σχολείων. Οι ανομοιογενείς μαθητικές ομάδες από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικές πεποιθήσεις και παραδόσεις που μοιράζονται την ίδια σχολική αίθουσα αποτελούν συχνά εστία ρατσιστικών συμπεριφορών.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο καλούνται να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στον σχολικό βίο και στην κοινωνία και να αναπτύξουν μεταξύ τους μια δυναμική σχέση υγιούς και δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Δεν αρκεί όμως απλά η καλή διάθεση, απαραίτητες είναι επίσης οι κατάλληλες γνώσεις, η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών και διδακτικών μέσων και μεθόδων.

Πολύτιμο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών απαραίτητων για την εύρυθμη λειτουργία μιας πολυπολιτισμικής, αλληλέγγυας και δίκαιης κοινωνίας, μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από φυλετικά στερεότυπα και εθνικές ιδεοληψίες, αποτελεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Οι έξι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την National Science Teaching Association (NSTA) το 2000, είναι:

τα σχολεία οφείλουν να μεριμνούν για την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία θα είναι ικανά να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών

οι μαθητές όλων των πολιτισμών πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την επιστημονική γνώση, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να γίνουν επιτυχημένοι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία

η διδακτική ύλη πρέπει να συμπεριλαμβάνει την συνεισφορά ποικίλων πολιτισμών στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης

οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σχετικά με θέματα για την εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να παρέχουν στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα την ευκαιρία να ακολουθήσουν μια επιστημονική ή τεχνολογική σταδιοδρομία, και

η εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών που σέβονται και αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα (National Science Teaching Association [NSTA], 2000).

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει μια κοινωνία, όπου συνυπάρχουν διάφορες εθνότητες, γλωσσικές διάλεκτοι, θρησκείες, ενώ η διαπολιτισμικότητα αφορά τον τρόπο με τον οποίο

επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχους την εκπαίδευση και εξοικείωση των μαθητών με το διαφορετικό ώστε να μην το βιώνουν ως απειλή αλλά ως πηγή ενδιαφέροντος, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της πολιτισμικής ποικιλίας, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαιότητας και της ισότητας των ατόμων της κοινωνίας.

«Σε έναν κόσμο που δοκιμάζεται από τις ταχύτατες αλλαγές, και στον οποίο η πολιτιστική, πολιτική, οικονομική και κοινωνική αναταραχή γεννά νέες προκλήσεις στον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης» (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO] 2007).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον» (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 1977).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση άρχισε να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται στα μέσα του 20^{ου} αιώνα εξαιτίας των σοβαρών και εκτεταμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων που δημιούργησε η ανθρώπινη δραστηριότητα. Κύριο μέλημα της είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ανθρώπων όλων των ηλικιών, η ολιστική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνικοπολιτική, πολιτισμική και οικονομική διάσταση του θέματος, η κατάρρευση των στερεότυπων που θεωρούν ότι ο άνθρωπος είναι το κυρίαρχο ον στην γη, καθώς και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην φύση. Οι εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο διεπιστημονικές και ομαδοσυνεργατικές, ενισχύουν την κριτική σκέψη και ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία διαμορφώνοντας υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες είναι μέρος του ευρύτερου οικοσυστήματος είναι προφανές η αμφίδρομη σχέση και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην Διαπολιτισμική και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Άλλωστε από τα ανωτέρω εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι απώτεροι στόχοι και των δύο εκπαιδευτικών στρατηγικών είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων εκτίμησης, σεβασμού και αλληλεγγύης μεταξύ όλων των ατόμων ανεξαρτήτου προέλευσης, αλλά και προς το φυσικό περιβάλλον, καθώς και η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, με ελεύθερη κρίση, ικανών να συνεισφέρουν στην διασφάλιση μιας δίκαιης και ισορροπημένης κοινωνίας και ενός ποιοτικού φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Νομικού, 2005).

Τόσο η Περιβαλλοντική όσο και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χρησιμοποιούν κοινές παιδαγωγικές μεθόδους που διέπονται από διεπιστημονικότητα, ομαδικότητα και συνεργασία. Αξιοποιούν τις

παραδόσεις και τα προσωπικά βιώματα των μαθητών, ενισχύουν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό και επιδιώκουν την δημιουργία ενός εξωστρεφούς σχολείου, έξω από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας, ανοιχτού προς την κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον.

Το άνοιγμα του σχολείου στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον μπορεί να διαδραματίσει ρόλο ζωτικής σημασίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς δια μέσου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να ερευνηθούν τα κοινά συμφέροντα διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων, και να αναζητηθούν τρόποι με τους οποίους μπορούν να ζήσουν ειρηνικά, δίκαια και αειφόρα πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διατηρώντας την ποικιλομορφία τους.

Η εξωτερική περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές κοινές εμπειρίες, αμοιβαία εργασία και γνωριμία με το διαφορετικό, τα οποία εξαλείφουν την περιθωριοποίηση των διαφορετικών ατόμων, οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και άρουν τους φυλετικούς φραγμούς των εμπλεκόμενων, προάγοντας κοινωνικές αξίες όπως η δημοκρατία, η ισότητα και η ελευθερία. Δεν εμπλέκει απλώς τους μαθητές σε μια δραστηριότητα αναψυχής, αλλά ταυτόχρονα τους διδάσκει τον σεβασμό και την αλληλεγγύη (Tal, 2009).

Η διεξαγωγή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα οποία έχουν κοινά σημεία ενδιαφέροντος από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φυλετικής, πολιτισμικής ή εθνικής προέλευσης, έχει καταλυτική δράση στην προσπέλαση των φραγμών που εμποδίζουν την ουσιαστική επικοινωνία των μαθητών και στην υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και στάσεων και είναι υπεύθυνα για την επίτευξη των στόχων τόσο της περιβαλλοντικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν και να υποστηρίζουν τις ιδέες τους, αλλά και να ακούνε και να σέβονται την άλλη πλευρά. Ακόμα και οι αντιπαραθέσεις και τα αντικρουόμενα συμφέροντα που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στους συμμετέχοντες, σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα, μπορεί να σταθούν κίνητρο και αφορμή για την παραγωγή σημαντικού κοινωνικοπεριβαλλοντικού διαλόγου, και να δημιουργήσουν ιδανικές συνθήκες για αλληλεπίδραση και ώσμωση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών συνηθειών των εμπλεκόμενων (Φλογαΐτη, 2011).

Ένα περιβαλλοντικό θέμα σχετικά με το κυνήγι ή το ψάρεμα μπορεί να προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον σε όλους τους συμμετέχοντες, όμως για πολύ διαφορετικούς λόγους. Λόγοι που μπορεί να οφείλονται στην διαφορετική γεωγραφική περιοχή προέλευσης των μαθητών, καθώς και στις διαφορετικές παραδόσεις και συνήθειες των κοινωνιών από τις οποίες προήλθαν. Έτσι μαθητές από Ευρωπαϊκές χώρες μπορεί να θεωρούν το κυνήγι και το ψάρεμα ως μια δραστηριότητα αναψυχής και να πιστεύουν ότι πρέπει να είναι περιορισμένα και να διέπονται από κανόνες, κάποιοι άλλοι για πολιτισμικούς λόγους πιθανόν να αντιτίθενται στην φιλοσοφία της θήρευσης για αναψυχή, ενώ μαθητές από Ασιατικές ή Αφρικανικές χώρες να το εκλαμβάνουν ως μια βιοποριστική δραστηριότητα, όπου ο μοναδικός ισχύων κανόνας είναι η επιβίωση του δυνατού. Παρόλα αυτά, είναι ένα κοινό σημείο ενδιαφέροντος, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως μια ιδανική ευκαιρία για την διερεύνηση κοινών συμφερόντων και την προώθηση της πολυπολιτισμικής εκτίμησης και του σεβασμού (Bruce, 1992).

Περιβαλλοντικά θέματα όπως μύθοι και διηγήματα σχετικά με τα φυτά, τα ζώα ή την θάλασσα, καθώς και βιοματικές δράσεις σχετικές με την βιοποικιλότητα, την διαχείριση των δασών και των υδροβιότοπων, την κλιματική αλλαγή, την ερημοποίηση, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την μόλυνση του αέρα και των υδάτων, την ρύπανση, την διαχείριση υγρών και στερεών απορριμμάτων,

την ανακύκλωση και την εξοικονόμηση των φυσικών πόρων της γης, αλλά και την δασική και υπαίθρια αναψυχή, όπως η κατασκήνωση, οι περίπατοι, η ορειβασία, η ποδηλασία και γενικότερα οι υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ουσιαστική γνωριμία των εμπλεκόμενων και στην δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων σεβασμού, εμπιστοσύνης, ομαδικότητας και συνεργατικότητας.

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα κοινού ενδιαφέροντος σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινότητας που θα σέβεται και θα διαφυλάττει τόσο την περιβαλλοντική αειφορία όσο και την κοινωνική δικαιοσύνη. (Marouli, 2002)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εκπαίδευση, η οποία δεν είναι στατική, αλλά οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές και περιβαλλοντικές ανάγκες, έθεσε στόχους οι οποίοι διαμέσου της περιβαλλοντικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπράττουν στην διατήρηση και διασφάλιση της αειφόρου ανάπτυξης (Καρούντζου&Χαβρεδάκη, 2006).

Οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της περιβαλλοντικής προστασίας εμπεριέχονται στην αειφόρο ανάπτυξη, είναι αλληλοεξαρτώμενες και την αλληλοσυμπληρώνουν καθώς και οι δύο μαζί προσπαθούν να πετύχουν την προστασία και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ευημερία. Αντίστοιχα, η περιβαλλοντική και διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να θεωρηθούν συνιστώσες της εκπαίδευσης για την αειφορία, καθώς και οι δύο συνεπικουρούμενες αποσκοπούν στην δημιουργία κοινωνιών όπου κυριαρχεί το αίσθημα σεβασμού και ευθύνης τόσο απέναντι στον άνθρωπο όσο και στο υπόλοιπο φυσικό περιβάλλον. Αμφότερες ενισχύουν την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας και της ελευθερίας, καθώς βοηθούν στην αναγνώριση της ετερότητας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αποτρέπουν τις κοινωνικές αναταραχές και συμβάλλουν στην δημιουργία ευαισθητοποιημένων και συνειδητοποιημένων πολιτών και λαών οι οποίοι καρπώνονται την φέρουσα ικανότητα της γης με σεβασμό και δικαιοσύνη τόσο απέναντι στους υπόλοιπους λαούς όσο και στο περιβάλλον, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις ποιοτικού και υγιούς βιοτικού επιπέδου(Νομικού, 2005).

Στην Ελλάδα σήμερα, η επικρατούσα αντίληψη, τόσο της κοινωνίας, όσο και των περισσότερων εκπαιδευτικών, είναι ότι η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης σχετίζεται με την προστασία του περιβάλλοντος και την πράσινη ανάπτυξη. Ένα μικρό μόνο ποσοστό εκπαιδευτικών συνδέει την αειφόρο ανάπτυξη και με την κοινωνική ευημερία και τον πολιτισμό. Συνεπώς, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από την αειφορία για την εκπαίδευση, η γνωριμία με τις αρχές, τους στόχους, τους σκοπούς και τις διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται, θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν σωστά ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο θα βελτιστοποιήσει τις συνθήκες, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, παραφράζοντας την εμπνευσμένη από τις δυνάμεις της φύσης, σοφή, λαϊκή παροιμία «όποιος σπέρνει ανέμους, θερίζει θύελλες», είναι βέβαιο ότι όποιος σπέρνει το καλό θα θερίσει το καλύτερο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aikenhead, G. S. (1996). Science education: Border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education*, 27, 1–52. doi:10.1080/03057269608560077.

- Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 3–4, 265–276. doi:10.1080/13504620600942683.
- Bruce, M.E. (1992). Does Outdoor & Environmental Education Have a Role in Multicultural Education? *Coalition for Education in the Outdoors*, Cortland, NY
- Eurostat (2016). Στατιστικές για την μετανάστευση και τον μεταναστευτικό πληθυσμό. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/el
- IUCN, UNEP, WWF (1991). Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living, Switzerland.
- Larson, L.R., Castleberry, S.B., & Green, G.T. (2010) Effects of an Environmental Education Program on the Environmental Orientations of Children from Different Gender, Age, and Ethnic Groups. *Journal of Park and Recreation Administration*, 28(3), 95-113
- Marouli, CH.(2002) Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1)
- National Science Teacher Association (NSTA) (2000). Multicultural science education. Retrieved from <https://www.nsta.org/about/positions/multicultural.aspx>
- Sleight, K. M. (2017). Not My Story: Honoring diversity through multicultural environmental education. *Summit to Salish Sea: Inquiries and Essays*, 2(1), 65-74. Retrieved from <https://cedar.wvu.edu/s2ss/vol2/iss1/6>
- Stern, P. C., & Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *The Journal of Social Issues*, 50, 64–84.
- Stevenson, R. B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12, 277–290. doi:10.1080/13504620600799026
- Tal, T., & Alkaher, I. (2009). Collaborative environmental projects in a multicultural society: working from within separate or mutual landscapes? *Cultural Studies of Science Education* 5(2), 325-349. doi: 10.1007/s11422-009-9202-9
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education. *Environmental Education Research*, 1, 195–212. doi:10.1080/1350462950010206.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (1977). *Intergovernmental conference on environmental education*. Tbilisi, 14-16 October. Final report.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *Strong foundations. Early childhood care and education*. EFA Global Monitoring Report
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (n.d.). Μετανάστευση, Δημοσιευμένα στοιχεία. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/immigration-data>
- Καββαδίας, Γ. (2003). Τα μεταναστευτικά ρεύματα. Η Ελλάδα ως χώρα αποστολής μεταναστών. *Εκπαιδευτικός Όμιλος – Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 67

- Καρούντζου, Γ., & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 321-326. Ανακτήθηκε από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/321-326_oral.pdf
- Νομικού, Χ. (2005, 23-25 Σεπτεμβρίου). Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 553-561. Ανακτήθηκε από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/553-561_oral.pdf
- Στεφανόπουλος, Ν., & Μπαζίγου, Κ. (2005, 23-25 Σεπτεμβρίου). «Επίλυση προβλήματος»: Μια διδακτική πρόταση στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την Αειφορία. 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 681-689. Ανακτήθηκε από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/681-689_oral.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019). Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, Αθήνα: Πεδίο

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ

Βασιλική Μανωλάκη
Δημήτριος Ματζάνος
Φεβρωνία Στεφούδη

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη συντέλεση ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών τόσο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε περιβαλλοντικό και πολιτιστικό. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως αυτές οι εξελίξεις επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να προσαρμόζεται, εκσυγχρονίζεται και να εναρμονίζεται σύμφωνα με αυτές.

Η εκπαιδευτική πολιτική του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να προσανατολίζεται σε αρχές και αξίες που θα προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, την αλληλεγγύη, την ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας, προσφέροντας παράλληλα ισότητα ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής σε όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή ως μετασχηματιστικές εκπαιδευτικές μορφές, έχουν ως βασική τους επιδίωξη αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει το σύγχρονο σχολείο.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει τη διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και ιδιαίτερα με την εφαρμογή της στα άτομα με δυσλεξία. Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου, μεταξύ Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019, με τη χρήση ερωτηματολογίου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό αντικείμενο προς μελέτη και έρευνα. Ειδικότερα, η δυσλεξία αποτελεί μια από τις πιο γνωστές και συνήθεις μαθησιακές διαταραχές, εμφανίζεται ήδη από τα πρώτα σχολικά στάδια της παιδικής ηλικίας και αφορά δυσκολίες στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραπτής έκφρασης. Βέβαια, οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνυπάρξουν και με δυσχέρειες στα μαθηματικά, στη τήρηση αλληλουχιών, στη βραχύχρονη μνήμη, στην οπτική και ακουστική αντίληψη, αλλά και στις κινητικές δεξιότητες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως αποτελεί μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση και δεν προέρχεται από κάποια αισθητηριακή αδυναμία, π.χ. ελλειμματική όραση ή ακοή, ψυχιατρική διαταραχή ή νοητική υστέρηση (Serrano&Defior, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2011).

Αρκετοί επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν πως το σχολείο οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ίσα δικαιώματα σε κάθε άτομο, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, που τον διαφοροποιούν από το υπόλοιπο σύνολο. Για να υλοποιηθεί, όμως, αυτό το εγχείρημα απαιτείται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μέσω του επαναπροσδιορισμού των επικρατούντων αξιών και εκπαιδευτικών στόχων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, ως παιδαγωγικές της ενταξιακής πολιτικής, μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στην επίτευξη του παραπάνω εγχειρήματος, καθώς προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, συμβάλλουν στην κατάρριψη προκαταλήψεων, στερεοτύπων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, που αντιλαμβάνονται το «διαφορετικό» ως μορφή απειλής και θέτουν το ανθρώπινο ον κυρίαρχο έναντι της φύσης, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκουν τη διατήρηση και διασφάλιση του φυσικού και πολιτισμικού πλούτου (Orr, 1992· Φλογαΐτη, 2003· Δημητρίου, 2005). Τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον επιδιώκουν την καλλιέργεια και εγκαθίδρυση αρχών και αξιών, όπως είναι η συμμετοχή άνευ όρων, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002· Αναστασάτος, 2005).

Στη χώρα μας, η συσχέτιση μεταξύ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής δεν είναι σύνηθες φαινόμενο, παρά τα οφέλη που μπορεί να της προσφέρει. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, οικοδομούν τη γνώση μέσω της άμεσης εμπειρίας, κοινωνικοποιούνται και ενσωματώνονται στο σχολικό σύνολο με μεγαλύτερη άνεση, καθώς συμμετέχουν ενεργά σε κάθε κοινωνική και εκπαιδευτική δραστηριότητα-διαδικασία, όμοιες με αυτές των συνομηλίκων τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως πέρα από τα παραπάνω οφέλη, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στις συμπεριφορικές τους δεξιότητες (Carin, 1997· Glenn, 2000· Ritchie, 2001· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Eu, European Commission, 2005).

Γίνεται φανερό πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και η Ειδική Αγωγή, ως διαστάσεις της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και έχουν μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς από τη μία πλευρά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον

της στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον (φυσικό, πολιτισμικό, κ.α.), ενώ από την άλλη πλευρά η Ειδική Αγωγή επιδιώκει την παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων στη μαθησιακή διαδικασία, απαλύνοντας κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας. Βασική επιδίωξη και των δύο αποτελεί η οικοδόμηση της γνώσης και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα διακατέχονται από έννοιες, όπως είναι ο σεβασμός, η ευθύνη, η υπευθυνότητα και η εκτίμηση έναντι του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Δημακοπούλου, 2009).

Πέρα, όμως, από τα προαναφερθέντα σημεία σύγκλισης, η Ειδική Αγωγή και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση φαίνεται να στηρίζονται στις ίδιες αρχές και αξίες, να θέτουν κοινούς στόχους και να τους υλοποιούν εφαρμόζοντας κοινή μεθοδολογία. Δρουν με τρόπο συμπληρωματικό η μία για την άλλη, καθώς έχουν ως απώτερο σκοπό τους την σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, για την προσωπική και διαπροσωπική του προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, στοχεύουν στην καλλιέργεια και διαμόρφωση ατόμων που δεν θα είναι απλοί παθητικοί αποδέκτες της διαφορετικότητας, αλλά θα συνεργάζονται με κάθε συνάνθρωπό τους, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, συμβάλλοντας και επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός κόσμου που θα χαρακτηρίζεται από ειρήνη, δημοκρατία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Δημακοπούλου, 2009). Ακόμα, αποδέχονται την ισοτιμία μεταξύ των ατόμων, κατοχυρώνουν νομικά τη διαφορετικότητα, ενισχύουν και προωθούν την κοινωνική αποδοχή, ένταξη, ενσωμάτωση και συνοχή.

Η συνύπαρξη, η σύμπλευση και ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών της εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική πολυποικιλία και δυναμική σχέση μεταξύ τους, είναι απαραίτητη για την αναθεώρηση των επικρατούντων αξιών και κανόνων και την καλλιέργεια και διαμόρφωση ενός νέου αξιακού πλέγματος, που θα ισχύει και θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες (Θεοδωροπούλου, 2005·Κοντάκος, Αναστασάτος, Ζούκης, 2005).

Είναι σημαντικό, ακόμα, να τονιστεί πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πεδίο μελέτης των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα τα δυσλεκτικά άτομα, καθώς ως εκπαιδευτική μορφή αναδιαμορφώνει και ξεπερνά τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας «Μαθαίνω και Αποδέχομαι» και υποστηρίζει και επιδιώκει τη διδασκαλία του «Κατανοώ και Πράττω» (Ott, 1992·Gough, 1998·Μπάρμπας, 2000).

Καταληκτικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανατρέποντας τα στεγανά του παραδοσιακού σχολείου, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσής του, τη δομή του, τον τρόπο λειτουργίας του, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας, προωθεί τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της ενταξιακής πολιτικής (Τζουριάδου, 1997). Γι’ αυτό το λόγο, μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχημένη ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκλαμβάνοντας το χώρο του σχολείου ως χώρο μάθησης και ζωής και τη σχολική τάξη ως το περιβάλλον που ενισχύει τη μάθηση μέσω της ομαδικότητας και της συνεργασίας ομάδων με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (Sturomski, 2002).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα, η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής συνιστά το γενικότερο πλαίσιο της προβληματικής, σημαντικότητας και πρωτοτυπίας αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα και εστιάζοντας στις γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας

Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (Τμήματα Ένταξης) αναφορικά με το κατά πόσο η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον βοηθά τα άτομα με Δυσλεξία.

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη διδασκαλία της στα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας. Ειδικότερα, θα εξεταστούν και θα καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι εφικτή η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα δυσλεκτικά άτομα, τι απαιτείται για να είναι εφικτή και αν η διδασκαλία της προσφέρει και ενισχύει τα δυσλεκτικά άτομα, τόσο σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε γνωστικό.

Η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται ως απογραφική, καθώς συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης του νησιού της Ρόδου (42). Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα απαντημένα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση, από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, περιελάμβανε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην ανίχνευση των γνώσεων και απόψεών τους αναφορικά με τη σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σύνδεση των δύο εκπαιδευτικών μορφών και ειδικότερα με τη συσχέτιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας, μερικά χαρακτηριστικά αποτελέσματα αποτελούν τα παρακάτω.

Πιο συγκεκριμένα, τους τέθηκε η ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία. Από τους 42 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 38 επέλεξαν τη δεξιότητα της συνεργασίας, οι 34 της δημιουργικότητας, οι 33 τη δεξιότητα της επικοινωνίας και οι 30 την κριτική σκέψη. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέλεξαν τις δεξιότητες συλλογισμού και ανάγνωσης.

Επιπλέον, τους τέθηκε η ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας. Από τους 42 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 36 θεωρούν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών ατόμων, οι 35 πως τους βοηθά στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ μικρότερος αριθμός του δείγματος επέλεξε πως τους ενισχύει στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Σε επίπεδο απόψεων, τους τέθηκε η ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τους 42 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 36 απάντησαν θετικά, ενώ οι 6 απάντησαν αρνητικά, δηλώνοντας πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον δεν παρέχει πληθώρα ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή στα δυσλεκτικά άτομα.

Τέλος και όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, από τους 42 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 35 δήλωσαν πως τα άτομα με δυσλεξία δεν χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ μόλις οι 7 υποστήριξαν πως χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, ώστε να συμμετέχουν στα περιβαλλοντικά προγράμματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη σύγχρονη μορφή της και στοχοθεσία, ως εκπαιδευτική μορφή συμβάλλει στη διαμόρφωση και υιοθέτηση των καινούριων αντιλήψεων, με σκοπό την ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον, στα πλαίσια αειφορικού τρόπου ζωής. Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης έχει εστιάσει το ενδιαφέρον του στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, καθώς τα άτομα αυτά δεν επωφελούνται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, η σχολική τους επίδοση διαφέρει από αυτή των συνομηλίκων τους και ως πληθυσμός παρουσιάζει πληθώρα συμπτωμάτων που διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Τζουριάδου, 1990).

Έτσι, το σύγχρονο σχολείο, προκειμένου να εντάξει και να ενσωματώσει και αυτή την ομάδα μαθητών στα πλαίσια του γενικού σχολείου, ενστερνίζεται την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, για την εφαρμογή της εκπαίδευσης για όλους απαιτείται αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας, επιλύοντας τα όποια προβλήματα προκύπτουν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, συστήματος.

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα, μικρής εμβέλειας, αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με το συνδυασμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και ειδικότερα με την εφαρμογή της στα άτομα με δυσλεξία. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά μπορούν να προβληματίσουν και να αποτελέσουν το εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής γενικότερα.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερώτηση, όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε. Αναλυτικότερα παρατηρήθηκε πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σύνδεση και συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα δυσλεκτικά άτομα βρίσκονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με δυσλεξία και στην κοινωνικοποίησή τους. Μικρότερος αριθμός δήλωσε ότι συνεισφέρει στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Πράγματι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή, ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση και την ομαλή ένταξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα της Λάππα (2010), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματος, για τη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Δυσλεξίας, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα άτομα με δυσλεξία δεν χρειάζονται κάποια εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς στα περιβαλλοντικά

προγράμματα, καθώς δεν απαιτούνται δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, στις οποίες εμφανίζουν αδυναμίες.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην πλειονότητά τους διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσεων και απόψεων σχετικά με τη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Δυσλεξίας. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιθανότατα να έφεραν διαφορετικά πορίσματα, υπό το πρίσμα της χρήσης και αξιοποίησης, αφενός της συνέντευξης και αφετέρου της παρατήρησης, ως μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων αυτής, με βασικό γνώμονα τη διατύπωση και σύνταξη περισσότερο στοχευμένων και εξειδικευμένων ερωτήσεων. Ένας εκ των βασικών πυλώνων στήριξης της προαναφερθείσας θέσης αποτελεί το γεγονός ότι οι επιλεγόμενες, εκ των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος, απαντήσεις, δόθηκαν με βασικό κριτήριο την κοινωνική αποδοχή, δίχως, ωστόσο, να αποτελεί κινητήριο μοχλό για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ενώ δηλώνουν πως είναι θετικοί έναντι της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία, αναγνωρίζοντας την καθοριστική και ιδιαίτερη φύση και προσφορά της σε αυτά, στην πραγματικότητα αφενός δεν φαίνεται να υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα και αφετέρου φαίνεται να μην είναι κατάλληλα καταρτισμένοι. Εν κατακλείδι, λοιπόν, η αξιοποίηση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή καίριων και έγκαιρων αποτελεσμάτων, τα οποία θα αποδείκνυαν και θα παρουσίαζαν την απτή πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Archie, M. L. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carin, A. (1997). *Teaching Modern Science*. (7th ed). NJ, US: Merrill-Prentice Hall.
- EU, European Commission (2005). *A Multinational Project to Enhance Access of Young Disable People to Environmental Education*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2019 από www.field-studies-council.org/fscee/additional/Disability%20Access%20Project.aspx.
- Glenn, J.L. (2000). Environment-based Education: Creating High Performance Schools and Students. *National Environmental Education and Training Foundation*. Washington, DC.
- Gough, CE. (1998). High temperature superconductors take off. *Physics Education*, 33, 38-46.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Ritchie, R. (2001). Science. In: B. Carpenter, P. Asdown & K. Bovair, (eds.) *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties*. 2nd edn. David Fulton. London.
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95.
- Sturomski, N. (2002). *Teaching Students With Learning Disabilities To Use Learning Strategies*. Διαθέσιμο στο: www.ncl.org/research.

Sunal, D.W., & Sunal, C.S. (2003). *Science in the elementary and middle school*. N.Jersey: Merrill-PrenticeHall.

Ελληνόγλωσση

Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Δημακοπούλου, Μ. (2009). *Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 321-340. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2005). Η Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι. Στο: Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Α., Αναστασάτος, Ν., Ζούκης, Ν. (2005). Η οικολογία και η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυδιάστατων και ποικιλόμορφων μοντέλων ερμηνείας: το παράδειγμα των κυμάτων αλλαγής του πολιτισμού του Toffler. Στο: Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπάρμπας, Γ. (2000). *Σχολική υποεπίδοση στα μαθηματικά και ενισχυτική διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ξανθάκου, Γ. & Αναστόπουλος, Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Ναχόπουλος, Ν., Καφρίτσα, Δ., Κατσιγιάννη, Α., Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.

Ξανθάκου, Γ. & Αναστόπουλος, Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Ναχόπουλος, Ν., Καφρίτσα, Δ., Κατσιγιάννη, Α., Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Λυχνία.

Τζουριάδου, Μ. (1997). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον. Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας. *Θέματα στην εκπαίδευση*, τχ. 2-3 (4), 183-197.

Η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ

Δήμητρα Νέλλοπούλου

Περίληψη

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν ένα προνομιακό μέσο για την ανάπτυξη, αλλά και την εξέταση των αναπαραστάσεων της αναπηρίας. Η παρούσα εργασία θέτει στο επίκεντρο της ανάλυσής της το λόγο που εξελίσσεται στην κινηματογραφική αφήγηση και συγκεκριμένα στις ταινίες «The other sister» (1999) και «Lehuitième jour» (1996), οι οποίες πραγματεύονται τη νοητική αναπηρία. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στις αναπαραστάσεις της νοητικής αναπηρίας όπως αυτές κατασκευάζονται μέσα από το λόγο, στον τρόπο που η νοητική αναπηρία εκφράζεται και αντιμετωπίζεται από το οικογενειακό περιβάλλον όπως αυτός αναδύεται μέσα από το λόγο και τελικά, αν οι αναπαραστάσεις της νοητικής αναπηρίας στις δύο ταινίες είναι θετικές ή αρνητικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Νοητική Αναπηρία και Σύνδρομο Down

Η νοητική αναπηρία ακόμα και σήμερα δεν έχει κάποιο ευρέως αποδεκτό ορισμό, καθώς η επιστημονική κοινότητα παγκοσμίως διαφωνεί σχετικά με τον χαρακτηρισμό της κατάστασης και του τρόπου ερμηνείας της (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Ο όρος «νοητική καθυστέρηση» αντικαταστάθηκε από τον όρο «νοητική υστέρηση» τα τελευταία χρόνια, διότι περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιεχόμενό του, αφού η λέξη «καθυστέρηση» παραπέμπει σε μια κατάσταση που με το πέρασμα του χρόνου θα εξαλειφθεί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Ένας αποδεκτός ορισμός της νοητικής αναπηρίας δόθηκε από την Αμερικανική Εταιρία Νοητικής Καθυστέρησης το 2002 και σημειώνει πως ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου με νοητική καθυστέρηση προβλέπεται κάτω από 70-75, ενώ επιπλέον χαρακτηριστικό της νοητικής αναπηρίας θεωρείται η στασιμότητα ή η μειωμένη του αναμενόμενου εξέλιξη του νου, καθώς και τα ελλείμματα τόσο σε δεξιότητες όσο και στη γενική νοημοσύνη σε τομείς όπως αυτές της γνωστικής ικανότητας, της ανάπτυξης της γλώσσας, των κινήτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Αγγελοπούλου-Σακαντέμη, 2004).

Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή της νοητικής αναπηρίας θεωρείται το σύνδρομο Down (Στασινός, 2013). Ο όρος «σύνδρομο Down» αφορά μια γενετική χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία προσδίδει στα άτομα κάποια κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά, αλλά και ελλειμματική νοητική λειτουργικότητα και ψυχοκοινωνική συμπεριφορά (Bird&Bird&Buckley, 1994· Στασινός, 2013). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), το σύνδρομο Down αποτελεί την πιο κοινή γενετική χρωμοσωμική αιτία νοητικής καθυστέρησης. Βασικότερο χαρακτηριστικό της διαταραχής είναι το ένα επιπλέον χρωμόσωμα που υπάρχει στο 21ο ζεύγος. Ακόμα και σήμερα δεν έχει προσδιοριστεί σε ικανοποιητικό βαθμό ο τρόπος με τον οποίο το επιπλέον αυτό χρωμόσωμα επηρεάζει τον ανθρώπινο οργανισμό.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η κριτική ανάλυση του λόγου (ΚΑΛ) αποτελεί μια μέθοδο εξέτασης της γλώσσας και σύνδεσής της με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υφίσταται, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην επιρροή που έχει η υπάρχουσα ιδεολογία στη σχέση μεταξύ των γλωσσικών και κοινωνικών δομών και πρακτικών (Chouliaraki&Fairclough, 1999). Η ΚΑΛ ενδέχεται να ερευνά, πέρα από τον λόγο, και άλλους τρόπους που συνδυάζουν την εικόνα, την κίνηση και τον ήχο (Kress&vanLeeuwen, 1996). Πρόκειται, λοιπόν, για την έρευνα της αλληλεπίδρασης της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο και τις ιδεολογίες και έτσι πραγματοποιείται μικρο-ανάλυση της γλώσσας και μακρο-ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας και των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες σχετίζεται ο λόγος (Phillips&Jorgensen, 2009). Με τον τρόπο αυτό, η ΚΑΛ προσφέρει τη δυνατότητα ανακάλυψης των κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων πίσω από τις λέξεις και δεν αντιμετωπίζει τον λόγο μόνο ως προσωπική έκφραση, θεωρώντας τη γλώσσα ως παράγωγο των ευρύτερων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών (Μητσοικοπούλου, 2001).

Δειγματοληψία

Οι ταινίες που θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν ως δείγμα της παρούσας εργασίας ονομάζονται «The othersister» και «Lehuiitièmejour». Οι συγκεκριμένες ταινίες επιλέχθηκαν, διότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο από πλευρά εξωτερικών συνθηκών, όσο και από τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων και τον τρόπο που προσεγγίζεται η νοητική αναπηρία μέσα από τον λόγο τους. Το έργο «The othersister» καλύπτει ποικίλα κομμάτια της ζωής της πρωταγωνίστριας με νοητική αναπηρία, δηλαδή την προσπάθεια για αυτονομία, τις σπουδές, την εργασία, την οικογενειακή, κοινωνική και ερωτική ζωή. Παράλληλα, αναπαριστώνται οι δυσκολίες των μελών της οικογένειας.

Ομοίως, η ταινία «Lehuiitièmejour» προβάλλει διάφορες ενότητες της ζωής ενός νεαρού άνδρα με νοητική αναπηρία και ειδικότερα, με σύνδρομο Down. Θίγει ζητήματα οικογενειακής σύνδεσης. Επίσης, μέσα από το λόγο περιγράφεται πως τα ιδρύματα δεν ικανοποιούν τις ανάγκες ενός ανθρώπου, καθώς επίσης και οι ανάγκες του άνδρα με σύνδρομο Down για κοινωνική αποδοχή, αλλά και έρωτα, όπως αυτός εξελίσσεται ανάμεσα στον ίδιο και μια γυναίκα με την ίδια αναπηρία.

Εργαλείο- Τρόπος Ανάλυσης.

Για την ανάλυση της γλώσσας και του λόγου, γίνεται χρήση τριών εργαλείων: της μεταβιβαστικότητας, της λεξικοποίησης και της αξιολόγησης (Στάμου, 2014). Η λεξικοποίηση αφορά την επιλογή του λεξιλογίου από τα άτομα. Μεταβιβαστικότητα ονομάζεται το σύστημα που χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της πραγματικότητας ορίζοντάς τη με κριτήρια αιτιότητας. Οι αιτιώδεις αυτές σχέσεις που συνθέτουν μια κατάσταση αποδίδονται με τη χρήση των εννοιών των

διαδικασιών, δηλαδή των πράξεων, των συμμετεχόντων, δηλαδή των οντοτήτων και των αντικειμένων που συνδέονται με τις διαδικασίες, αλλά και των περιστάσεων. Τέλος, η αξιολόγηση αναφέρεται στην παρεμβολή ή όχι σχολίων από την πλευρά του συγγραφέα, του σεναριογράφου, του σκηνοθέτη (Νικόγλου, 2015).

Έτσι, αφού έγινε ενδελεχής μελέτη των ταινιών, ώστε να αναδυθούν τα δεδομένα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η ερευνήτρια, θα γίνει η ανάλυση λόγου, η οποία θα στηριχτεί στους άξονες και τις θεματικές που προκύπτουν, μέσα από τα διαλογικά -κυρίως- μέρη της ταινίας. Σε μια πρώτη φάση, γίνεται επιλογή των σκηνών που αναφέρονται στην αναπηρία, αλλά και αυτών στις οποίες ομιλεί το άτομο με νοητική αναπηρία. Εν συνεχεία, τα αποσπάσματα αυτά απομαγνητοφωνούνται και αναλύονται. Οι θεματικές που προκύπτουν από την ανάλυση των λόγων στηρίζονται -κατά κύριο λόγο- σε αυτές τις σκηνές με παράλληλες αναφορές στον τρόπο εκφοράς του λόγου σε όλη την ταινία (Στάμου, 2014).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκιαγράφηση χαρακτήρων (μέσα από το λόγο τους)

Ταινία: The other sister

Η Κάρλα είναι μια νεαρή γυναίκα στην ηλικία των 22 ετών που μεγάλωσε στο ειδικό σχολείο, όπου βρισκόταν εσώκλειστη και τώρα επέστρεψε στην οικογένεια και το σπίτι της. Πρόκειται για μια δυναμική προσωπικότητα με αυτογνωσία για τις αδυναμίες της, αλλά και τις δυνατότητες και ικανότητές της. Επίσης, είναι ιδιαίτερα υπεύθυνη, αφού αναγνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της ως ενήλικη. Πρόκειται για μια αποφασιστική κοπέλα με κριτική σκέψη, δυνατή αίσθηση του σωστού και του λάθους και αξιοπρέπεια.

Ο Ράντλεν Τέητ είναι ο πατέρας μιας οικογένειας της επιφανούς τάξης και οδοντίατρος. Όταν η Κάρλα ήταν μικρή, δυσκολεύτηκε να αποδεχτεί την κατάστασή της και να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις για εκείνη, βρισκόταν σε άρνηση λέγοντας πως η Κάρλα μαθαίνει πιο αργά από τα υπόλοιπα παιδιά. Η κατάσταση αυτή δε συνεχίστηκε και ο Δρ. Τέητ εξελίχθηκε σε έναν ιδιαίτερα στοργικό πατέρα που δείχνει την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη του στην κόρη του σχετικά με όσα εκείνη πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει, ακόμα και αν αυτό τον φέρει αντιμέτωπο με τη σύζυγό του. Ο λόγος του Δρ. Τέητ αποπνέει θετικότητα, διαλλακτικότητα, στοργή και αγάπη.

Η Ελίζαμπεθ Τέητ είναι η μητέρα της οικογένειας Τέητ και μια πολύ έντονη προσωπικότητα. Όταν η Κάρλα ήταν μικρή, η Ελίζαμπεθ στάθηκε δυνατή και αντιμετώπισε την πραγματικότητα με ρεαλιστικότητα και λογική ούσα υπεύθυνη για την πορεία που θα ακολουθούσε το παιδί της. Όταν όμως η Κάρλα ενηλικιώθηκε και επέστρεψε στο σπίτι, η μητέρα προσπάθησε να τη βοηθήσει να ενταχθεί στο σπίτι και την κοινωνία εκφράζοντας παράλληλα και τις τύψεις της που η κόρη της στερήθηκε τη μητρική φιγούρα όσο έλειπε στο σχολείο.

Η Χέδερ και η Κάρολαϊν είναι οι δύο μεγαλύτερες κόρες της οικογένειας, οι οποίες στηρίζουν τις επιλογές της αδερφής τους.

Ταινία: Lehuiitièmejour.

Ο Ζορζ είναι ένας νεαρός άνδρας με σύνδρομο Down, ο οποίος ζει σε ένα ίδρυμα που φιλοξενεί άτομα με νοητική αναπηρία. Πρόκειται για έναν άνθρωπο με έντονη παιδικότητα, η οποία φαίνεται στην απλότητα της σκέψης του όταν εκφράζεται. Παράλληλα, ο Ζορζ έχει έντονο το στοιχείο του

ρομαντισμού. Φαίνεται να αποζητά την αγάπη σε ένα γενικότερο επίπεδο, αφού κάθε έκφραση αγάπης και αποδοχής από τους γύρω του τον κάνουν ευτυχισμένο, ενώ και ο ίδιος δείχνει κατανόηση και ενσυναίσθηση όταν οι γύρω του έρχονται σε δύσκολη θέση. Τέλος, ο Ζορζ δείχνει να κατανοεί τη διαφορετικότητά του και πως αυτός ο κόσμος δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες του.

Η μητέρα του Ζορζ παρουσιάζεται στην ταινία μέσα από τα όνειρά του. Έτσι, η παρουσία της μπορεί να συλληφθεί είτε ως η συνείδηση του Ζορζ είτε ως ο πραγματικός χαρακτήρας της μητέρας μέσα από τη μνήμη του Ζορζ. Η μητέρα του Ζορζ αντιμετωπίζει τον γιο της σαν ένα μικρό παιδί που χρειάζεται την αγάπη και τη συνεχή φροντίδα της μητέρας του.

Η Φαμπιέν είναι η αδερφή του Ζορζ και το μοναδικό οικογενειακό του πρόσωπο εν ζωή που παρουσιάζεται στην ταινία, η οποία επέλεξε να μην εμπλέκεται με κανέναν τρόπο με τον αδερφό της, καθώς θεωρεί πως δεν μπορεί να του παρέχει τη φροντίδα που εκείνος έχει ανάγκη και ταυτόχρονα να ζήσει και τη δική της ζωή όπως θέλει με την οικογένειά της. Θεωρεί πως αδικήθηκε από τη μητέρα της, η οποία αφοσιώθηκε ολοκληρωτικά στην ανατροφή του Ζορζ και παραμέλησε την ίδια.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Νοητική Αναπηρία

Οι λεξιλογικές επιλογές των αποσπασμάτων της ταινίας «The othersister» δομούν σε γενικές γραμμές έναν θετικό λόγο για τη νοητική αναπηρία. Αρχικά, αποτυπώνεται ένας παρελθοντικός διάλογος των δύο γονιών με τη συνειδητοποιημένη μητέρα να χρησιμοποιεί τον όρο «*διανοητικά αμφισβητίσιμους*» για να περιγράψει την ομάδα των μαθητών που φοιτούν σε ένα ειδικό σχολείο. Πρόκειται για έναν όρο που αφορά μονάχα τις νοητικές λειτουργίες ενός ατόμου, ενώ η λέξη «*αμφισβητίσιμος*» δεν είναι απόλυτη και αρνητική. Αντίθετα, ο πατέρας εξομολογείται πως δε θέλει το παιδί του να είναι «*καθυστερημένο*». Ο όρος «*καθυστερημένο*», και όχι «*άτομο με καθυστέρηση*», ανάγει τη νοητική αναπηρία στο βασικό χαρακτηριστικό του ατόμου. Αργότερα, η μεγαλύτερη αδερφή της οικογένειας κατατάσσει την κοπέλα με τη νοητική αναπηρία στα «*άτομα με ειδικές ανάγκες*». Πρόκειται για έναν επιστημονικά ορθό όρο που δεν στιγματίζει, καθώς αναγνωρίζει την υπόσταση του ατόμου ως άνθρωπο και απλά του προσθέτει το χαρακτηριστικό της ιδιαιτερότητας.

Τέλος, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στο διάλογο της Κάρλα με την μητέρα της σχετικά με την αμφισβήτηση της τελευταίας για το κατά πόσο είναι καλή ιδέα η Κάρλα να παντρευτεί τον Ντάνιελ, η αναπαράσταση της νοητικής αναπηρίας αποτυπώνεται με αρνητικές λέξεις. Η μητέρα εκφράζει πως η Κάρλα θα μπορούσε να βρει καλύτερο σύντροφο και εκείνη απαντά «*Όχι, μα δε μπορώ καλύτερα, επειδή δεν είμαι καλύτερη*» και έπειτα «*Ποτέ δεν κοιτάς εμένα ! Και όσο καιρό και να περιμένω δε θα γίνω ζωγράφος και δε θα μάθω να παίζω τένις και δεν είμαι καλλιτέχνης*», «*Αλλά ξέρω πως να κάνω μερικά πράγματα*». Η απάντηση της κοπέλας με τη νοητική αναπηρία αποδεικνύει την αυτογνωσία της και η αναπηρία παρουσιάζεται με ρεαλιστικότητα.

Οι λεξιλογικές επιλογές της ταινίας «Lehuitièmejour» σχετικά με τη νοητική αναπηρία διαφέρουν ανάλογα με τον χαρακτήρα εκφράζοντας έτσι ποικίλες εικόνες για την αναπηρία μέσα από τον λόγο. Θετική είναι η χρήση του όρου «*άτομο με ειδικές ανάγκες*» που χρησιμοποιεί ο Ανρύ αναφερόμενος στον Ζορζ. Αρνητική είναι η άποψη της Ναταλί, μιας κοπέλας με σύνδρομο Down που αναπτύσσει ερωτικές σχέσεις με τον Ζορζ, η οποία παρουσιάζει μια αντίθεση ανάμεσα σε αυτήν και τον πατέρα της, καθώς ο πατέρας της είναι «*νορμάλ*» όπως αυτή λέει και «*δεν είναι το ίδιο*» οι δυο τους. Αντίληψη της διαφορετικότητάς του εκφράζει και ο Ζορζ, ο οποίος

αναφέρει πως «δεν είμαι σαν τους άλλους», μια φράση που δείχνει την κατανόηση της διαφορετικότητάς του .

Σπουδές

Η ταινία «The othersister» θίγει μέσα από το λόγο το ζήτημα των σπουδών και πώς αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη νοητική αναπηρία. Αρχικά, σε έναν διάλογο των γονιών του κοριτσιού με τη νοητική αναπηρία, η μητέρα επισημαίνει πως η λύση για τις σπουδές της Κάρλα είναι η φοίτησή της μονάχα σε ειδικό σχολείο. Η αναπαράσταση των σπουδών των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ταινία κρίνεται ως οπισθοδρομική, διαχωρίζει τους ανθρώπους και δεν προωθεί την ένταξη.

Έπειτα, μετά το πέρας της βασικής εκπαίδευσης της Κάρλα, εκείνη δηλώνει «Θέλω να πάω στο σχολείο και εγώ». Η συγκεκριμένη συζήτηση προβάλλει τη σχέση σπουδών και ατόμου με νοητική αναπηρία θετικά μέσα από την επιθυμία ενός ατόμου με νοητική αναπηρία να σπουδάσει και να εξασφαλίσει το μέλλον που ονειρεύεται όπως ακριβώς κάθε άλλος άνθρωπος.

Στη συνέχεια, ο διευθυντής απαντά στις ανησυχίες των γονιών σχετικά με τις σπουδές της Κάρλα «Πρέπει να έχει την ευκαιρία να ανταποκριθεί στις προκλήσεις» και «Η ανεξαρτησία μπορεί να δώσει στην Κάρλα κάτι που εσείς και εγώ δε θα είμαστε ποτέ σε θέση να της δώσουμε (.) Αξιοπρέπεια». Στο σημείο αυτό του διαλόγου παρουσιάζεται η επιλογή ενός ατόμου με νοητική αναπηρία να φοιτήσει σε μια δημόσια επαγγελματική σχολή και εκφράζονται οι ανησυχίες για το κατά πόσο ένα άτομο με τέτοια ιδιαιτερότητα μπορεί να ανταπεξέλθει στο επίπεδο μιας γενικής σχολής χωρίς τη βοήθεια κάποιου ειδικού εκπαιδευτικού και για τον τρόπο που θα το αντιμετωπίσουν οι συμμαθητές του στα σχολικά πλαίσια.

Η τελευταία σκηνή σχετικά με τις σπουδές του ατόμου με νοητική αναπηρία προβάλλει την Κάρλα και τον Ντάνιελ, δύο άτομα με νοητική αναπηρία, να κοιτούν τους βαθμούς των εξετάσεών τους στη γενική πολυτεχνική σχολή, όπου φοιτούν. Τα αποτελέσματα της Κάρλα ήταν θετικά, ενώ του Ντάνιελ αρνητικά. Η ρεαλιστική αυτή αναπαράσταση των σπουδών των ατόμων με νοητική αναπηρία επισημαίνει πως δε μπορούν όλοι να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ταινία «Lehuiitièmejour» δεν αναφέρεται στις σπουδές του ατόμου με αναπηρία σε κανένα σημείο της.

Αυτονομία

Μια ακόμα έννοια που παρουσιάζεται μέσα από τον λόγο στην ταινία «The othersister» είναι αυτή της αυτονομίας των ατόμων με νοητική αναπηρία. Αρχικά, η οικογένεια επευφημεί την Κάρλα που τα καταφέρνει με επιτυχία στις δουλειές του σπιτιού και η μητέρα της Κάρλα της λέει πως «...κάποια μέρα θα είσαι σε θέση να αναλάβεις τη φροντίδα του σπιτιού χωρίς εμένα, αυτό είναι σίγουρο». Όταν όμως η Κάρλα μοιράζεται την επιθυμία της να ζήσει κάποια μέρα μόνη της σε ένα διαμέρισμα, όπως κάνουν και άλλα παιδιά στο σχολείο της, η μητέρα της αντιδρά αρνητικά. Στο μέρος αυτό του διαλόγου προβάλλεται η αναγνώριση της υπευθυνότητας του ατόμου με νοητική αναπηρία από όλη την οικογένεια και η συνειδητοποίηση της μητέρα πως είναι ικανό να φροντίσει ένα σπίτι, λόγια που αναπαριστούν θετικά την αυτονομία ενός ατόμου με νοητική αναπηρία, καθώς αναγνωρίζονται οι ικανότητες και η υπευθυνότητα που μπορεί να το διέπουν.

Στην εξέλιξη του διαλόγου αυτού, η μεγάλη αδερφή υποστηρίζει την Κάρλα και την ιδέα για αυτονομία της, αλλά η μητέρα δείχνει να ανησυχεί για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο σενάριο

πλήρους ανεξαρτητοποίησης της Κάρλα. Στη σκηνή αυτή παρουσιάζεται η αυτονομία των ατόμων με νοητική αναπηρία υπό δύο διαφορετικά πρίσματα. Το πρώτο αναγνωρίζει την ωριμότητα ενός ατόμου με νοητική αναπηρία και είναι θετικό προς την αυτονομία του, αν και η λέξη «ίσως» φανερώνει την έλλειψη σιγουριάς. Η δεύτερη σκοπιά της αυτονομίας ενός ατόμου με νοητική αναπηρία είναι αρνητική, διότι θεωρεί πως δεν είναι σε θέση σωστής αντίδρασης όταν συμβεί κάτι απροσδόκητο, όπως είναι μια πυρκαγιά ή μια διάρρηξη.

Τέλος, σε έναν διάλογο της μητέρας με την Κάρλα, η μητέρα εκφράζει την ανησυχία της σχετικά με τη σχέση της Κάρλα και του Ντάνιελ λέγοντας «...δε νομίζω ότι μπορεί να σε φροντίζει. Εδώ με το ζόρι μπορεί να φροντίσει τον εαυτό του». Στο σημείο αυτό αμφισβητείται η ικανότητα ενός ανθρώπου με νοητική αναπηρία να εξυπηρετήσει τον εαυτό του, αλλά τίγεται και το ζήτημα πως ένα άτομο με νοητική αναπηρία έχει ανάγκη από κάποιον να τον φροντίσει. Η αυτονομία των ανθρώπων με νοητική αναπηρία προβάλλεται με αρνητικό τρόπο στο συγκεκριμένο σημείο, καθώς υποστηρίζεται η άποψη ότι είναι ανίκανοι να φροντίσουν επαρκώς τον εαυτό τους. Απάντηση της Κάρλα στη μητέρα της είναι πως εκείνη και ο Ντάνιελ δε χρειάζονται τη βοήθειά της και μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητοι και βασισμένοι στους εαυτούς τους, ακόμα και να οργανώσουν το δικό τους γάμο χωρίς καμιά. Η απάντηση του ατόμου με νοητική αναπηρία προβάλλει θετικά την αυτονομία, εκφράζει την αυτοπεποίθηση και την αποφασιστικότητα για ανεξαρτητοποίηση και αποπνέει σιγουριά.

Η ταινία «Lehuitièmejour» δεν προβάλλει με κανέναν τρόπο την αυτονομία των ατόμων με νοητική αναπηρία, αλλά αντίθετα παρουσιάζει έναν άνθρωπο που εξαρτάται και βασίζεται εξ ολοκλήρου από τους γύρω του, ενώ και ο περίγυρός του αισθάνεται ότι ο Ζορζ, ως άτομο με νοητική αναπηρία χρειάζεται συνεχή φροντίδα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι ταινίες, «The othersister» και «Lehuitièmejour», που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι δημιουργήματα της ίδιας χρονικής περιόδου (1999 και 1996 αντίστοιχα). Παρόλα αυτά, η κριτική ανάλυση του λόγου των δύο ταινιών φανέρωσε πως υπάρχουν έντονες διαφορές. Αρχικά, η αναπαράσταση της νοητικής αναπηρίας μέσα από το λόγο της ταινίας «The othersister» είναι κυρίως θετική και ρεαλιστική, καθώς το άτομο με νοητική αναπηρία παρουσιάζεται ως ένας ισότιμος άνθρωπος με αυτογνωσία για τη διαφορετικότητά του, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του, ο οποίος κατακτά τα όνειρά του για ανεξαρτητοποίηση και επαγγελματική εξέλιξη μέσω των σπουδών του. Από την άλλη, η ταινία «Lehuitièmejour» προβάλλει τη νοητική αναπηρία αρκετά θετικά καθώς οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται δεν είναι αρνητικοί και σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα του ατόμου. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη διαφορά σε σχέση με την άλλη ταινία όσον αφορά τις σπουδές και την αυτονομία του ατόμου με αναπηρία, καθώς παρουσιάζεται ως ένας άνθρωπος πλήρως εξαρτώμενος από τον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ η έννοια της εκπαίδευσης δε τίγεται με κανέναν τρόπο στους διαλόγους της ταινίας.

Τέλος, ο οικογενειακός περίγυρος των ατόμων με νοητική αναπηρία των ταινιών εκφράζει μέσα από το λόγο του ότι βιώνει την αναπηρία με ποικίλους τρόπους. Από τη μια, στην ταινία «The othersister» το άτομο με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζεται με σεβασμό και στήριξη για κάθε νέα πρόκληση αποφασίζει πως θέλει να δοκιμάσει με την μητέρα να αποτελεί την εξαίρεση, καθώς εκφράζει συνεχώς την ανησυχία της και το φόβο για τις άγνωστες εμπειρίες που εμπλέκεται το παιδί της. Από

την άλλη, οι οικογένεια της ταινίας «Lehuitièmejour» προβάλλει την εμπειρία της ύπαρξης ενός ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια με δύο διαφορετικούς και ακραίους τρόπους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α. (2006) Μητρικές αντιδράσεις πρς το παιδί με νοητική στέρση: διαστάσεις, παράγοντες και μοντέλα πρόβλεψης. Στο Ρήγα, Α. (επιμ.) *Αντικαιάδας. Αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.
- Κολίτσα, Χ. (2016) Αναπαραστάσεις της Αναπηρίας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Μια κριτική ανάλυση λόγου. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής, Κατεύθυνση: Δίγλωσσα Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο : https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/248/Kolitsa_Chrysoula_last.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2018).
- Μητσκοπούλου, Β. (2001) Λόγος. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (Επιμ.) *Λόγος και κείμενο. Στον ηλεκτρονικό κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα.* Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Νίκογλου, Κ. (2015) *Κριτική ανάλυση λόγου και κριτικός γραμματισμός σε κλασικά παραμύθια.* Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ. Σύγχρονες τάσεις και εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στάμου, Α. Γ. (2014) Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ. και Τσάκωνα, Β. (Επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές.* Αθήνα: Νήσος, σελ. 149-187.
- Στασινός, Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bird, G. & Buckley, S. (1994) Meeting the educational needs of children with Down syndrome: A resource pack teachers. Portsmouth, U.K: The Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) Discourse in late modernity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge.

Phillips, S. D. (2012) Representations of disability in print news media in postsocialist Ukraine. *Disability&Society*, 27 (4), pp. 487- 502.

ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Αθηνά Χατζηπουργάνη

Περίληψη

Στόχος των σχολείων του 21ου αιώνα είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε μια εποχή όπου οι μαθητές των σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες είναι διαφορετικοί ως προς το έθνος, τη φυλή, τη θρησκεία, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, τη μαθησιακή επίδοση αλλά και την αναπηρία τους τίθεται αναγκαία η φιλοσοφία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Πρόκειται για μια φιλοσοφία πρόκληση για το νέο σχολείο που οφείλει να παρέχει ισότητα ευκαιριών σε όλα τα παιδιά χωρίς όρια και διαχωριστικά σύνορα (Σούλης, 2008).

Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, αναφερόμαστε στην έννοια της συμπερίληψης που εμφανίζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα τις τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια, ερευνούμε πώς η αναδόμηση της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένα συμπεράσματα από τη μελέτη του θέματος.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της συμπερίληψης κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή της στις αρχές του 90'. Πρόκειται για τον όρο «inclusive education» που αναφέρθηκε στο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO το 1994, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας και μεταφράστηκε ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (Στασινός, 2016). Είναι μια καινοτόμα φιλοσοφία που στόχο της έχει την συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης.

Έχει σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τον αποκλεισμό από την ενεργό συμμετοχή και συμπερίληψη στα κανονικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, και δεν επικεντρώνεται μόνο στα άτομα που θεωρούνται ότι έχουν ειδικές ανάγκες αλλά σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Προάγει την παρουσία όλων των μαθητών στο σχολείο, τη συμμετοχή όλων στη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική συμπερίληψη, μειώνοντας τον αποκλεισμό από το κοινωνικό σύνολο (Booth&Ainscow, 2011).

Σύμφωνα με το Centre for Study of Inclusive Education η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ως απαραίτητη προϋπόθεση την εξέταση και την αναδόμηση των κουλτούρων, των πολιτικών και των πρακτικών των σημερινών σχολείων προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στον πλουραλισμό των μαθητών τους και να τους παρέχουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης (Booth&Ainscow, 2011). Στα συμπεριληπτικά σχολεία το διαφορετικό δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση και πηγή δημιουργικής ενασχόλησης. Εκεί όπου όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε γονείς έχουν δικαίωμα συμμετοχής και μάθησης, σ' ένα σχολείο που απευθύνεται στον καθένα ξεχωριστά αλλά και σε όλους (Στασινός, 2016).

Επομένως, οι κουλτούρες των σχολείων, οι πολιτικές που ακολουθούνται αλλά και οι πρακτικές συνδέονται άμεσα με την συμπεριληπτική εκπαίδευση με απώτερο στόχο το όφελος όλου του μαθητικού πληθυσμού.

ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαδραματίζει η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Booth&Ainscow (2011) στο Index for Inclusion η συμπεριληπτική κουλτούρα περιλαμβάνει την καθιέρωση ενός συστήματος συμπεριληπτικών αξιών και τη δημιουργία μιας κοινότητας.

Η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας διαφέρει ανάλογο με το τοπικό συγκείμενο και θα πρέπει η αλλαγή αυτή να ξεκινήσει από πιο βαθιά, από την αλλαγή στις αξίες της αποδοχής του διαφορετικού και της παροχής ίσων ευκαιριών σ’ όλους τους μαθητές. Είναι απαραίτητη η δημιουργία θετικού κλίματος και συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές όσο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρώτοι απ’ όλους μαζί με τον διευθυντή του σχολείου τους οφείλουν να παρουσιάζουν θετικές συμπεριφορές, ευελιξία κατά τη διδασκαλία τους και να χρησιμοποιούν στρατηγικές παρέμβασης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους (Αγγελίδης, 2011). Έχοντας ως όπλο τις γνώσεις τους και με τη στήριξη του διευθυντή του σχολείου πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους όχι μόνο στις ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Barton, 2004). Πολλά είναι τα παιδιά που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την ύλη με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να μπορούν να εντοπίζουν αυτά τα παιδιά, τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες τους, και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Να δημιουργούν ομάδες εργασίας μαθητών όπου όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν και να νιώθουν αποδεκτοί. Μέσα από τα δίκτυα συνεργασίας που πρέπει να προωθούνται με την οικογένεια, την κοινωνία, την πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί της γενικής θα πρέπει να συνεργάζονται ενεργά με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αλλά και με τους γονείς και να μοιράζονται ρόλους για την επίτευξη «ενός σχολείου για όλους» μέσα σ’ ένα κλίμα συνεργασίας, όπου οι γονείς θα νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ότι συνεισφέρουν στην λήψη αποφάσεων.

Στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθοριστικό ρόλο παίζουν οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των ηγετών κάθε σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες οφείλουν να ενστερνίζονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και να προωθούν συμπεριφορές ανάλογες ακολουθώντας τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα, την ισότητα και υποστηρίζοντας τόσο τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο που επιτελούν όσο και τους μαθητές περιβάλλοντάς τους με αγάπη και κατανόηση (Αγγελίδης, 2011). Είναι επιτακτική ανάγκη όλα τα παιδιά να φοιτούν ως είθισται στο κοντινότερο σχολείο, στο σχολείο της γειτονιάς τους (Μέσσιου, 2007). Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις φωνές των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους έτσι ώστε να τα κατανοήσουμε, να τα ενισχύσουμε και να τα βοηθήσουμε στην ενσωμάτωσή τους είτε είναι παιδιά μεταναστών είτε παιδιά με ειδικές ανάγκες είτε αδύνατοι μαθητές (Αγγελίδης, 2011).

Ακόμη, ο ηγέτης είναι αυτός που με το παράδειγμά του μπορεί να παρακινήσει και τους άλλους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη, να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια προωθώντας τη δια βίου μάθηση αλλά και να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες πρακτικές συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία (Αγγελίδης, 2011).

Οι στάσεις αυτές των εκπαιδευτικών επισημαίνονται και στον Αγγελίδη (2011), ο οποίος αναφέρεται στη σχολική κουλτούρα που υφίσταται σε κάθε τόπο ή χώρα και είναι πολύ δύσκολο ν’ αλλάχθει. Ενώ, υπογραμμίζεται η άμεση σχέση που έχει με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Πρωταρχικός στόχος, λοιπόν, είναι η αλλαγή της στάσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, εάν οι ίδιοι φροντίσουν να δημιουργηθεί ένα όμορφο κλίμα συνεργασίας, κοινής πορείας και στόχων τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς τότε τα αποτελέσματα που θα επέλθουν θα είναι θεαματικά τόσο στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών όσο και σε επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς (Κορωνάκης, 2016).

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2012) οι στόχοι του προγράμματος σπουδών πρέπει να επικεντρώνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και να μεταβάλλονται κάθε φορά που κρίνεται απαραίτητο. Αν θέλουμε να υλοποιήσουμε «ένα σχολείο για όλους», η δημιουργία ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η διαφοροποίηση του περιεχομένου του με δραστηριότητες προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές, καθίσταται αναγκαία λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό κι άρα και ο τρόπος μάθησης του διαφέρει σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο (Δελλασούδας, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν στο νου τους ότι η διδασκαλία τους απευθύνεται σε όλους και θα πρέπει να την αναδιαμορφώνουν ώστε να είναι εύληπτη από όλους τους μαθητές (Sturn, 2018).

Μια άλλη πολιτική που οδηγεί στην συμπερίληψη αφορά τα σχολικά εγχειρίδια. Όσον αφορά την μαθητική καθημερινότητα η τροποποίηση των σχολικών εγχειριδίων είναι ζωτικής σημασίας αφού πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Από δυσανάγνωστα και κακογραμμένα πρέπει να αλλάχθούν σε βιβλία κατανοητά προς όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιεί το μάθημά του δίχως να περιθωριοποιεί και να αποκλείει κανέναν από τη διδασκαλία του (Φλουρής, 2006).

Σίγουρα η πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικών ή μη από την αρχή του σχολικού έτους θα ήταν λειτουργική για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Έχοντας μόνιμους εκπαιδευτικούς στη θέση τους στα Τμήματα Ένταξης ή παράλληλης στήριξης η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά τον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Η αλήθεια είναι ότι με την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων εκπαιδευτικών στο μέσο της χρονιάς δε λύνεται το πρόβλημα απλώς κουκουλώνεται χωρίς κάποια αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική (Βιδαλάκη&Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Όσον αφορά τις πολιτικές θεωρώ ότι για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο παίζουν οι κατάλληλες υποδομές που διευκολύνουν τη σχολική ζωή σε όλο το φάσμα της. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις, ο περιβάλλον χώρος, ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου είναι μόνο κάποιες από τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται για την επιτυχία της συμπερίληψης (Meister, 2012). Η ύπαρξη ανελκυστήρα και ράμπας, η δημιουργία τουαλέτας για άτομα με ειδικές ανάγκες, η συγγραφή βιβλίων σε γραφή Braille ή η χρήση γραφομηχανών Braille, οι υπολογιστές, οι διαδραστικοί πίνακες, τα εργαστήρια είναι κάποια μέτρα που θα βοηθήσουν στην συμπερίληψη αυτών των μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποιο κινητικό, οπτικό ή ακουστικό πρόβλημα.

Τροχοπέδη στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών στέκεται η ελλιπής μόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που πολλές φορές διαμορφώνει αρνητικά τη στάση και τις αντιλήψεις αυτών προς

τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό που προέχει είναι η επιμόρφωση και η στήριξη όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση μέσα από διάφορους φορείς όπως είναι ο σχολικός σύμβουλος, ΚΕΔΔΥ, διεπιστημονικές ομάδες αλλά και από συναδέλφους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012) (Βιδαλάκη&Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) παρέχοντας την ευκαιρία να φέρουν εις πέρας το έργο που έχουν αναλάβει υιοθετώντας νέες παιδαγωγικές τάσεις και πρακτικές (Symeonidou&Phtiaka, 2009).

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς κι όχι μόνο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και για όλους τους μαθητές. Η έμφαση δίνεται στην ανεύρεση και την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών που να αποσκοπούν στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πρωταρχικό μέλημα όλων όσων ασχολούνται με την μάθηση είναι η διαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση. Είναι πολύ σημαντικό στις μέρες μας λόγω της πολυμορφίας των τάξεων οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις διεθνείς τάσεις και να αναπτύσσουν μια συμπεριληπτική στάση απέναντι στα παιδιά, στηριζόμενοι από τους ανωτέρους (Symeonidou&Phtiaka, 2009). Μέσα από διάφορες παρουσιάσεις στον χώρο του σχολείου ακόμη και στις συνεδριάσεις του προσωπικού, δύναται να συζητήσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί για την συμπερίληψη και τις πρακτικές που θα τους οδηγήσουν σε μια πιο συμπεριληπτική κουλτούρα (Γεροσίμου, 2013). Με την πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών θα ανταλλάξουν ιδέες για πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας προς όφελος πάντα των μαθητών, ώστε να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη, ανεξάρτητα με το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση. Έτσι, θα δημιουργηθεί ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις αλλά με τον απαιτούμενο σεβασμό προς όλους, προσαρμοσμένο πάντοτε στις ανάγκες των μαθητών (Γεροσίμου, 2013).

Τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης θα μπορούσαμε να τη συμπεριλάβουμε ως μία ακόμα πρακτική που προάγει την έννοια και την εφαρμογή της συμπερίληψης. Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει περιβάλλοντα μάθησης εκτός του παραδοσιακού χώρου του σχολείου όπως για παράδειγμα επισκέψεις σε μουσεία, ενεργειακά πάρκα, χώρους εργασίας κ.ά. Μέσω αυτής, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε πολλά συγκεκριμένα με τα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν στην καθημερινή τους ζωή. Παρέχεται, έτσι, η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να συμμετάσχει ισότιμα, ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό μονότονο τρόπο διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες αυτές προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αφορούν προβλήματα σε πραγματικό χρόνο τα οποία αξιώνουν λύση και παρακινούν και ενεργοποιούν όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Όπως έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ο βιομαθητικός τρόπος μάθησης παράγει πιο μόνιμες γνώσεις από την παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με τον Green (2008) τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης συνιστούν μια μέθοδο που δίνει πρόσβαση στη γνώση σε όλο το μαθητικό δυναμικό χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις.

Για την προώθηση της συμπερίληψης πολύ σημαντική είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν. Να εντάσσουν τους μαθητές της τάξης σε ομάδες ανομοιογενείς για να προάγεται η μάθηση αξιοποιώντας τις διαφορετικές ικανότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του καθενός. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει στάσεις και αντιλήψεις ανάμεσα στους μαθητές ισότητας και αποδοχής κι αυτό θα το πετύχει με την συνεργασία και την επικοινωνία μέσα κι έξω από τη τάξη (Σούλης, 2010).

Είναι γνωστό ότι όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό, ούτε με τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας γι’ αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους τις συνθήκες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή να εφαρμόσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να υποστηριχθεί ο μαθητής, να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του και να μην αποκλειστεί από το σύνολο της τάξης. Αντιθέτως, η εξατομικευμένη διδασκαλία τον βοηθάει να ενσωματωθεί στην ομάδα και να βελτιώσει την ακαδημαϊκή του επίδοση με την προϋπόθεση ότι η παρέμβαση θα γίνεται με διακριτικότητα και ευελιξία. Για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος είναι ωφέλιμη η συνεργασία των γονιών, η ενεργός συμμετοχή τους αλλά και η συνεχής ενημέρωσή τους για την πορεία των παιδιών τους.

Προτεραιότητα του σχολείου του 21ου αιώνα είναι η υποστήριξη του μαθητή με τα σύγχρονα μέσα της τεχνολογίας τα οποία επιβεβαιωμένα μπορούν να μετριάσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη μάθηση. Η τεχνολογία είτε είναι υποστηρικτική είτε ενισχυτική, με τη χρήση λογισμικών και πολυμέσων συνδυαζόμενη με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις έχει θετικά αποτελέσματα (Brown&Brown, 2010). Σίγουρα απαιτείται σωστός συνδυασμός ώστε οι μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους, να συμμετέχουν ενεργά κατά τη μάθηση με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο σύμφωνο, όμως, με το δικό τους στυλ μάθησης, να ανατροφοδοτούνται και να νιώθουν χαρά και δημιουργία ολοκληρώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Μια διαδικασία που παρέχει το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στις ελκυστικές για το παιδί μα συνάμα πολύ ενδιαφέρουσες δραστηριότητες μέσω της τεχνολογίας (Jeffsetal., 2003, p. 131-135).

Τέλος, τεράστια κρίνεται η συνεισφορά των συνοδών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την θετική επίδρασή τους σε όλα τα παιδιά της τάξης. Η ύπαρξή τους επιδρά ανοδικά στη προσοχή και στη συμμετοχή των παιδιών που συνοδεύουν αλλά και στην δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μεταξύ των μαθητών αυτών και των συμμαθητών τους. Ενώ, έκδηλος είναι ο ρόλος τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητες μέσα κι έξω από την τάξη (Αγγελίδης, 2012).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπερίληψη είναι μια αέναη διαδικασία κατά την οποία η διδασκαλία προσαρμόζεται στην ποικιλομορφία των μαθητών με στόχο την ισότιμη συμμετοχή και την επιτυχία όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε μαθητής μπορεί να εκφράζει την άποψή του και να συμμετέχει δίχως να στιγματίζεται. Μέσα από τις διαφορές, εντοπίζονται οι φραγμοί και γίνεται προσπάθεια άρσης αυτών με την ανάπτυξη κατάλληλων πολιτικών, πρακτικών και κουλτούρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, οδηγούμαστε σιγά σιγά σ’ ένα «Σχολείο για Όλους» με σκοπό την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του κάθε παιδιού μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία, όπου όλοι είναι ίσοι και διαφορετικοί.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σήμερα έχει ανάγκη όλους μας τόσο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των παιδιών, την αποφυγή περιθωριοποίησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στις μέρες μας, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, η οποία έχει την απαρχή της στην εκπαίδευση. Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την κατάργηση των μεροληπτικών στάσεων, την αποδοχή του διαφορετικού, την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων της εκπαίδευσης αλλά

πρωτίστως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στον σύγχρονο ρόλο τους (Χαρίτου, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγική της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2012). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη. Αθήνα: Διάδραση.
- Βιδαλάκη, Ι., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (Τόμος Β', σελ. 163-186). Αθήνα: Πεδίο.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brown, R. A., & Brown, J. W. (2010). What is technology education? A review of the “official curriculum”. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83, 49-53.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ, (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376)
- Δελλασούδας, Α. (2008). Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη (Τόμος Β'). Αθήνα: Του ιδίου.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη (σελ. 31-51). Αθήνα: Πεδίο.
- Green, L. (2008). Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy. Burlington: Ashgate Publishing Group.
- Jeffs, T., Morrison, W. F., Messenheimer, T., Rizza, M. G., & Banister, S. (2003). A retrospective analysis of technological advancements in special education. Computers in the Schools. 20 (1/2), 129-152.
- Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Αλεξανδρούπολη.
- Meister, H. (2012). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη (σελ. 65-78). Αθήνα: Πεδίο
- Σούλης, Σ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους: Από την Έρευνα στην Πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης. (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

- Σούλης, Σ. (2010). Το Νηπιαγωγείο για Όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης. Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική Προσέγγιση, Αθήνα: Πεδίο, 187-204.
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Φουρλής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 93-125.
- Χαρίτου, Σ. (2007). Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η καινούργια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης. Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες», Εργαστήριο προσαρμοσμένης κινητικής δραστηριότητας αναπτυξιακών και κινητικών διαταραχών, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

CHANGES IN THE LABOR MARKET AND THE INCREASING NEED FOR RECOGNITION AND EVALUATION OF PRIOR KNOWLEDGE: A LITERATURE REVIEW

Λεμονιά Μπούτσκου, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
lemonmp3@gmail.com

Δρ, **Μιλτιάδης Σταμπουλής**, Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα Εκπαιδευτικής
& Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, staboulis@uom.edu.gr

Lemonia Boutskou, University of Macedonia

Michael Staboulis, Associate Prof. University of Macedonia

Abstract

The aim of this paper is to identify the changes and trends in labor market which are indicated the value and necessity of recognition and evaluation of prior knowledge. The major changes that have been identified are demographic aging and the financial crisis. The recognition and evaluation of prior knowledge must be placed within the broader context of recognition, evaluation and qualification certification. It is important to emphasize that the recognition of previous knowledge is identified by the educational background of the trainees in accordance with the criteria set by each certifying body. Thus, the recognition of prior knowledge is based on the materialization of learning options available to learners through formal, informal and semi-formal procedures, i.e. through formal and non-formal learning, and informal education. This means that the learning outcomes are recognized on the basis of the objectives set by each specific process, as they are reflected through the procedures established, for example learners' rating. The recent global economic crisis has an enormous impact to the labor market worldwide and the socio-economic groups evolved very differently. Young men with low expertise have been more affected by the reduction of Employment and labor force participation, while low-skilled men have been hardest hit in terms of rising unemployment. On the contrary, the employment rate of older people has increased, maintaining a tendency obvious before the crisis, although unemployment rates also tend to increase. The decrease in youth employment was accompanied by increased enrolment rates in education and training, while the pace of young people who are not employed and not part of education and training is generally stable.

INTRODUCTION

Recognition of prior knowledge contributes to lifelong learning, enhances the confidence of adult learners, while at the same time is a key element of lifelong learning policies and the implementation of national and transnational qualifications frameworks (Beaudin, 2008; Wihak, 2011; Lafont & Pariat, 2012; Andersson, Fejes & Sandberg, 2013). It also allows the transfer of adult learners between different educational programs either within the country or abroad to other educational institutions with similar courses, under a process known as credit transfer (Beaudin, 2008; Lafont & Pariat, 2012). Within this framework, the aim of this paper is to examine the changes in the labor market and the increasing need for recognition and evaluation of prior knowledge. Based on the international literature, two major changes that have occurred in the labor market drive the need for recognition and evaluation of prior knowledge: a) demographic changes and the problem of ageing and b) the latest economic crisis. These changes will be discussed in the next section.

SOCIAL AND ECONOMIC CHANGES THAT DRIVE THE NEED FOR RECOGNITION AND EVALUATION OF PRIOR KNOWLEDGE

The effects of the latest financial crisis

The Recommendation of the European Council (COM (2016) 382 final) concerning the establishment of skills states that the following features have an impact on the types of skills required: new ways of working and, inter alia, models of cooperative economics, the proliferation of self-employment and contract work, the most frequent transitions in other work (out of necessity and due to opportunities), as well as changes in work organization. Forecasts show that although low-skilled jobs will not disappear, they will employ up to 15% of the workforce. The trend to create more skill-intensive jobs will continue at all levels, and many traditional manual jobs will decline or require higher basic skills in the future. These trends have been triggered by the latest economic crisis, at least to a great extent. The labor market is characterized by the following features, as a result of the financial crisis (OECD, 2013; Eurofound, 2010): a) older workers tend to remain active in the labor force and they have a noteworthy increased performance. Raising the real retirement age reflects a combination of changes in older workers' characteristics of improved education and health, as well as policy reforms and measures to increase incentives to continue working at an older age.; b) The financial crisis has affected permanent and full-time paid employment, increasing the rate of employees working in part-time employment schemes; c) the financial crisis had a significant impact on both the private and the public sector, with a significant reduction in employment, and specifically in particular sectors of the economy (Eurofound, 2010).

The effects of ageing

Demographic aging is not simply about increasing the number of older people. Demographic aging is defined as the continuous increase in the proportion of older people (60, 65, 70, 75+) in the total population. An important issue is the steady decline in the ratio of employees / retirees due to the low, or even negative, rate of growth in the workforce combined with the increase in retirees (Ketsetsopoulou, 2007; Trading Economics, 2016). Decreased fertility is a major cause of demographic aging (Káčerová et al., 2014). Up to 2060, however, the birth rate is expected to increase in almost all EU Member States, with the exception of Ireland, France and Sweden, which is expected to decline, as well as the United Kingdom, where is expected to remain stable (European Commission, 2015; Eurostat, 2016). Life expectancy is also an important factor that is expected to change Europe's age composition. Up to 2060 life expectancy at birth is expected to increase by 7.1 years for men and 6 years for women, with life expectancy at 84.8 years for men and 89.1 years for women. Therefore, the proportion of persons over 65 to those aged 15-64 is expected to increase from 27.8% to 50.1% in 2060 (European Commission, 2015). The above-mentioned trends will lead to an ever-shrinking workforce, as the active population (20-64 years) is projected to decline. These trends can exacerbate skills mismatches and labor shortages thereby impeding investment, innovation and growth. Mismatches and skills shortages can also hinder productivity growth and resource redistribution between sectors within a Member State and between Member States. This, in turn, can prevent the benefits of the single market from being exploited and further reduce the resilience of vulnerable to turbulence. These trends constitute significant challenges that necessitate the integration of untapped

human resources into the labor market, especially among low-skilled adults. To counterbalance these demographic trends, there is a clear need to increase employment rates, productivity of the workforce and to keep older generations in the labor market longer. Immigrants can also contribute to filling gaps as long as their skills meet the needs of the labor market and are used appropriately (European Council, COM (2016) 382 final)). A declining population or even a new stable population structure may require changes in forms of work and labor market participation, for example a longer retirement age and a shorter early retirement (Lisenkova& McQuaid, 2010). With the increase in life expectancy in developed countries, many have argued that the retirement age, usually around the age of 60 to 65, is very low. A popular view is that rising the retirement age will increase the potential job offer by increasing the potential supply of older workers. However, a simple increase in retirement age may not have the expected impact on the size of the potential workforce. People in developed countries often choose to give up their careers well before the official retirement age (Lisenkova& McQuaid, 2010).

Inequalities in education and its relation to labour market

There is a growing gap between education and work and a widening gap between different groups of the population. One of the major consequences of such inequality is the over-exploitation of existing human resources, talents and human resources that people may have acquired in non-formal and informal learning contexts. These settings have long been unused and are not counted as real learning or real results. In addition, formal education and training systems find it increasingly difficult to meet the full range of individual and social needs and requirements in an ever-changing world. There is therefore a clear need to give sufficient appreciation and respect to the unrecognized potential of society and to make better social and economic use of the results of non-formal and informal learning by offering a wider range of opportunities for self-improvement and personal integration to all citizens, increasing the potential of the economy. of a country and making its political arrangements more socially inclusive (English, 2015).

PRACTICAL IMPLICATIONS

There are seven areas of significant policy and strategic focus for sustainable local economic growth and employment growth in the face of demographic change scenarios (OECD, 2012):

1. Addressing low fertility rates through policies that support families better, in particular better working conditions for parents and those entering the labor market.
2. Promote customized quality employment for the population over 65, increase labor force participation and facilitate entrepreneurship by providing new opportunities for the age group over 65 to participate in employment tailored to their age and utilizing their accumulated knowledge were acquired during their professional life. Skills training and development systems will play an even more important role in the coming years as businesses, especially SMEs, and older workers adapt to the new demands of the economy.
3. Development of the "silver economy". Many OECD member countries are rapidly becoming an aging society. In the light of this demographic change, governments are facing critical political challenges in the area of social welfare services for older citizens, aimed at raising birth rates and

integrating older people. At the same time, new opportunities are emerging in the so-called "silver economy", where new technologies, products and services are being designed.

4. Reform local labor markets to increase productivity and economic efficiency. The potential for further increase in employment beyond pre-crisis levels is uncertain and therefore productivity will be the main driver of growth. Skills training and development programs and activities will become increasingly important for increasing productivity and for acquiring skills.

5. Integrating immigrants into declining labor markets. Immigrants' role in alleviating labor market shortages is increasing due to retirement and the silver economy expanding beyond traditional low-paid geriatric care and high-intensity jobs in leisure and healthcare.

Within this framework, the recognition and evaluation of prior knowledge enables individuals to obtain potential benefits in the labor market and can help adults (e.g. older employees) to reconnect with education (Wheelahan et al., 2003; Beaudin, 2008; OECD, 2010; Wihak, 2011; Lafont & Pariat, 2012; Andersson et al., 2013). More precisely, prior knowledge recognition is a factor that motivates individuals to return to learning in a formal context. In addition, it is argued that a well-managed personal program for recognizing the effects of non-formal and informal learning can teach individuals enough about themselves and help them navigate in the lifelong learning system and therefore remain active in the labor market. All policies aimed at recognizing the results of non-formal and informal learning contribute to raising awareness of the value of the concept of lifelong learning. Many countries point to the positive impact that recognition of non-formal and informal learning has on people's awareness of their knowledge, skills and competences. This allows individuals to better control their own learning as well as to choose the methods that best suit their individual needs, including those for which further formal learning is supported, so as to be active and competitive in the labor market.

CONCLUSIONS

In order to increase the labor force participation of older workers, governments could introduce incentives and eliminate the disincentives associated with continued employment and early retirement respectively. However, wider changes to the labor market and education systems are needed in order to create employment opportunities for older workers and to maintain their employability. Whether this increase will translate into employment will also depend on the job demand, the types and conditions of employment and the wages offered to employers. Based upon the changes that have occurred in the labor market due to demographic changes and the financial crisis (e.g. high unemployment rates, aging population, part-time employment), recognition and validation of prior knowledge, skills and competences can make a valuable contribution to the improvement of the functioning of the labor market, promoting mobility and stimulating competitiveness and economic growth. There is a need for more flexible learning pathways that can improve entry and promotion in the labor market, facilitate transitions from the work phases during the learning phases and promote the validation of non-formal and informal learning.

REFERENCES

- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411.
- Beaudin, Y.E. (2008). Lifelong learning for all prior learning assessment and recognition. In: *New Challenges in Recognition: Recognition of Prior Learning and recognition in a global context* (pp. 71-78). Strasbourg: Council of Europe publishing.
- English, L.M. (2015). Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters. IACE Hall of Fame Repository.
- Eurofound (2010). Effects of economic crisis on labour market. Retrieved from <https://www.eurofound.europa.eu/publications/article/2010/effects-of-economic-crisis-on-labour-market>
- European Commission (n.d.). Recognition of Prior Non-Formal and Informal Learning in Higher Education. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/focus-on/152.pdf>
- European Commission (2015). The 2015 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the 28 EU Member States (2013-2060). Retrieved from http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2015/pdf/ee3_en.pdf
- European Council (COM (2016) 382 final). Proposal for a Council Recommendation on establishing a Skills Guarantee. Retrieved from <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-382-EN-F1-1.PDF>
- Eurostat (2016). Social protection statistics. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Social_protection_statistics
- Káčerová, M., Ondačková, J., & Mládek, J. (2014). Time-space differences of population ageing in Europe. *Hungarian Geographical Bulletin*, 63(2), 177-199.
- Ketsetsopoulou, M. (2007). Strategies of active aging. Retrieved from http://www.europeanprofiles.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14&Itemid=&lang=en
- Lafont, P., & Pariat, M. (2012). Review of the recognition of prior learning in member states in Europe. Retrieved from http://niu.edu/p20network/resources/work-groups/adult-learners/eu_prior_learning.pdf
- Lisenkova, K., & McQuaid, R.W. (2010). *Demographic Change and Labour Markets*. Employment Research Institute, Edinburgh Napier University.
- OECD (2013). All in it together? The experience of different labour market groups following the crisis. Paris: OECD.
- OECD (2012). Demographic Change and Local Development: Shrinkage, Regeneration and Social Dynamics. Paris: OECD.
- OECD. (2010). Recognition of non-formal and informal learning: Country practices. Paris: OECD.
- Trading Economics (2016). European Union Population. Retrieved from <http://www.tradingeconomics.com/european-union/population>

Wihak, C. (2011). Prior Learning Assessment and Recognition: Emergence of a Canadian Community of Scholars. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 144-150.

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΑΪΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Στέφανος Αρμακόλας

Ιωσήφ Φραγκούλης
Κατερίνα Λιάπη
Αναστασία Κελεγκουριάδη

Abstract

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ και των κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών, αλλά κυρίως των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα θεωρούν ότι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβολή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής Επικοινωνίας) είναι αναμφισβήτητη, όχι μόνο στη διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, αλλά βοηθούν στην απόκτηση της γνώσης και στην εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Νικολοπούλου, 2010). Οι ΤΠΕ προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες και εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών λογισμικών από τους εκπαιδευτικούς, έρχεται να συμπληρώσει και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθώντας στην σχολική επίδοση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Αραβαντινού κ.α., 2017).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί μια πάγια ευρωπαϊκή πολιτική, που προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης. Ειδικότερα, αυτό που επιδιώκεται από την Ευρώπη με την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι: i) η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ii) η ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, iii) η ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία και στη γνώση όλων των μαθητών, και iv) η δημιουργία ελκυστικών σχολείων (Europa, 2017, European Commission, 2011).

Σύμφωνα με τον Χατζηνικολάου & Βασιλόπουλο (2010) ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος. Ειδικότερα οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση βοηθούν: α) στην διοίκηση της εκπαίδευσης, β) το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, διότι χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ είναι σε θέση να παρακολουθεί και να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να εισάγουν καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία των μαθημάτων τους, και γ) στην βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση τους ως αυτόνομων μαθησιακών εργαλείων. Οι διδάσκοντες με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο έργο τους δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία τους, έχοντας υπόψη τους τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους. Επιπρόσθετα και σύμφωνα με τη (Βοσνιάδου, 2002) η χρήση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά σημαντικά τους μαθητές στο να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες όπως κριτικής σκέψης, συνεργασίας, γνωστικής ευελιξίας αλλά και δεξιότητες αυτομόρφωσης. Καθοριστικό ρόλο για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα πρέπει να έχουν

παρακολουθήσει κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης για την χρήση εφαρμογών των ΤΠΕ στο διδακτικό τους έργο (Καριπίδης&Πρέτζας, 2015; Armakolaset. al. 2018). Σύμφωνα με έρευνες (Καπογιαννόπουλος, Καρλής &Σκίκος, 2009; Καριπίδης&Πρέτζας, 2015; Nikolopoulou, 2018; Armakolaset. al, 2018) που έχουν γίνει, η αναγκαιότητα χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνοψίζεται στα εξής: α) παρέχει δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών σε ποιοτικές πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζονται, μοιράζονται και σχολιάζουν, β) βοηθά στην επεξήγηση δύσκολων εννοιών παρέχοντας την δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων των εννοιών αυτών, γ) κινητοποιεί τους αδύναμους μαθητές, δ) συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ε) βοηθά στη δόμηση του μαθήματος ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ζ) ενισχύει η συλλογική και συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η ένταξη και η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει και στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι τεχνολογίες αυτές βοηθούν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν όσο μπορούν στις όποιες αδυναμίες τους, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να επικεντρωθούν σε τομείς της μάθησης που είναι ικανοί, ώστε να αποκτούν τα μέγιστα οφέλη από το εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγίτσας & Παπαδάκης, 2017). Η χρήση των ΤΠΕ στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα χρήσιμος, καθώς με τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που τους προσφέρει, ενισχύεται η προσοχή και η αυτοσυγκέντρωση τους (Ψαθοπούλου&Καλαμάκη, 2013). Τα ηλεκτρονικά εργαλεία και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί, έχουν ως σκοπό να αποκαθιστούν τις φυσικές αδυναμίες (λεπτή κινητικότητα, προβλήματα όρασης) των παιδιών και βοηθούν στην πρόσβαση της πληροφορίας και επομένως στην εκπαίδευσή τους (Τσικολάτος, 2011). Ακόμη, η χρήση των ΤΠΕ προσφέρει στους μαθητές ισχυρά κίνητρα για μάθηση, ενώ παράλληλα ενισχύει και βελτιώνει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους συμπεριφορά (Ψαθοπούλου&Καλαμάκη, 2013). Για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι βασικότεροι τρόποι χρήσης των ΤΠΕ στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων είναι: α) ως εποπτικό μέσο για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας, β) ως γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο (από τους μαθητές) και γ) ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Φύτρος, 2003). Επομένως, η χρήση και η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αρκετά οφέλη, όπως κίνητρα για μάθηση, συγκέντρωση προσοχής και ρυθμό εργασίας ανάλογο προς τις δυνατότητες τους, περιορισμό της αρνητικής κριτικής, ευκαιρίες για εξάσκηση, καθώς και αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Αγαπιάδου& Οικονομίδης, 2011; Κόττης& Πολίτης, 2017).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση, των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση ΤΠΕ σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
- Έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί αν κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μετά την χρήση των ΤΠΕ απέκτησαν ήπιες δεξιότητες
- Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε αυτό το εργαλείο διότι δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να αποσπάσει πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσια σχολεία στο Νομό Αχαΐας κατά το χρονικό διάστημα από 17/02/2019 έως 2/03/2019, με κύριο ενδιαφέρον η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι έρευνες των Μυλωνά (2018) και Μπαράκου (2008) αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διαμόρφωση των αξόνων της συνέντευξης στη παρούσα έρευνα. Επιπλέον, οι ερωτήσεις της συνέντευξης στηρίχθηκαν στους εξής άξονες: α) στα ατομικά στοιχεία, β) στην επιμόρφωση, γ) στη χρήση ΤΠΕ σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δ) στις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε τμήματα τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν και στα δύο τμήματα εκπαίδευσης(τυπικής-ειδικής). Το δείγμα μας αποτελείται από δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων και οι δέκα είναι γυναίκες.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα σημαντικότερα από τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους.

Στην ηλικιακή κατηγορία 24-28 ετών ανήκαν 3 υποκείμενα (30%), στην ηλικιακή κατηγορία 29-34 ετών 5 υποκείμενα (50%), ενώ στις ηλικιακές κατηγορίες 35-45 ετών και 46- 50 ετών 1 υποκείμενο (20%) αντίστοιχα. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας λιγότερα από 3 είχαν 2 υποκείμενα (20%), από 4-8 έτη είχαν 2 υποκείμενα (20%), από 9 έως 11 έτη είχαν 4 υποκείμενα (40%), από 12 έως 19 έτη είχε 1 υποκείμενο (10%), ενώ περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας είχε 1 υποκείμενο (10%). Στην ερώτηση με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στην τάξη παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 4 από τους 10 απάντησε ότι το επίπεδο τους είναι μέτριο προς καλό , οι 3 από τους 10 ότι είναι χαμηλό λόγω χαμηλής νοημοσύνης , ενώ 3 αναφέρουν ότι τα παιδιά βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

Υ.2 «Μέτριο γνωστικό- μαθησιακό επίπεδο.»

Υ.3 «Ορισμένοι μαθητές δεν διαθέτουν λόγο και οι υπόλοιποι διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο. Γνωρίζουν να αναγνωρίζουν γράμματα και απλές συλλαβές. Ακολουθούν απλές οδηγίες. Η νοητικής τους ηλικία βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από το μέσο όρο της κανονικής τους ηλικίας.»

Υ.7 «Αρκετά χαμηλό, οι μαθητές δεν δέχονται πολλά ερεθίσματα εκτός σχολείου και οι γενικές τους γνώσεις είναι περιορισμένες.»

Στην ερώτηση «Χρησιμοποιείται τον Η/Υ στην καθημερινότητα σας (π.χ. στο σπίτι ή στην αναζήτηση υλικού για το σχολείο», οι περισσότεροι απάντησαν ότι τον χρησιμοποιούν διαρκώς,

χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται αν η αξιοποίηση του περιορίζεται για προσωπική χρήση ή για εργαλείο μάθησης. Μόνο δυο εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν τον τρόπο που τον χρησιμοποιούν, όπως:

Υ.1 «... δείχνοντας εκπαιδευτικά βίντεο....»

Υ.4 «...παρουσίαση μαθήματος με τη χρήση PowerPoint, και για επιπρόσθετες πληροφορίες όπως βίντεο και φωτογραφίες.»

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι αξιοποιούν τις ΤΠΕ με το μέγιστο δυνατό τρόπο ως εργαλείο μάθησης και ως διδακτικό μέσο στις ερωτήσεις: «Έχετε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Πως ακριβώς αξιοποιήθηκαν (ως διδακτικό μέσο/ως εργαλείο μάθησης) και με τι συχνότητα;». Οι απαντήσεις τους συνοψίζονται ως εξής:

Υ.8 «...Στην τάξη μας φέτος χρησιμοποιούμε σχεδόν καθημερινά διάφορα λογισμικά που αναπτύσσουν τις νοητικές ικανότητες των μαθητών...»

Υ.10 «...τις χρησιμοποιώ πολύ συχνά, κυρίως εκπαιδευτικά λογισμικά, είτε του υπουργείου είτε όχι, κυρίως ως μέσα εμπέδωσης και κατανόησης της νέας γνώσης...»

Στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι η χρήση ΤΠΕ σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο μάθησης;» Οι συνεντευξαζόμενοι έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Υ.3 «...Οι μαθητές αυτοί βοηθούνται πολύ με την οπτικοποίηση της γνώσης. Δηλαδή αντί να χρησιμοποιούμε διάφορα «τεχνάσματα» στα τετράδια, τους τραβάμε το ενδιαφέρον με τον υπολογιστή και ασχολούνται αρκετή ώρα χωρίς να κουράζονται ή να αποσπάται η προσοχή τους...»

Υ.4 «...Ναι, γιατί δημιουργεί ενδιαφέρον στους μαθητές και λειτουργεί ως κίνητρο...»

Οι εκπαιδευτικοί όμως, που έχουν αξιοποιήσει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά σε αντίστοιχες μαθησιακές δυσκολίες, παραδέχονται ομόφωνα την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ καθώς υπήρξε εμφανής βελτίωση στην πρόοδο των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, στις απαντήσεις τους ανέφεραν τα εξής:

Υ6 «...Η χρήση ΤΠΕ είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς διευκολύνουν την ανάκληση πληροφοριών και προσφέρουν εναλλακτικές τρόπους μάθησης...»

Υ8 «...Ναι γιατί γίνεται πιο βιομαθητική η μάθηση .Συνδυάζει εικόνα και ήχο και ο μαθητής είναι πιο συγκεντρωμένο και συμμετέχει πιο ενεργά στη μάθηση...»

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων και αυτών που δεν αξιοποιούν τις ΤΠΕ είναι θετικοί στο να χρησιμοποιούνται ακόμα περισσότερα λογισμικά, διότι δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής, εξέλιξης και προόδου στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους διατύπωσαν ότι το σημαντικότερο για την καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των ίδιων σε θέματα που σχετίζονται με την χρήση των ΤΠΕ και για το πώς πρέπει να εφαρμόζονται τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Παρακάτω παρατίθενται οι απαντήσεις των ερωτώμενων:

Υ.2 «...Πιο στοχευόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ...»

Υ.6 «...Ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ, κυρίως των παλιών εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας...»

Υ.9 «...Περισσότερες ποιοτικές επιμορφώσεις και υπολογιστές σε όλες τις αίθουσες...»

Υ.10 «...Νομίζω η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε πολύ αυτά τα παιδιά...»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, όπως αναφέραμε πιο πάνω επιχειρείται σε αυτή την ενότητα να δοθεί μια ερμηνεία στα αποτελέσματα της έρευνας, παρόλο που ο αριθμός των ερωτηθέντων είναι περιορισμένος.

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή «ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την χρήση των ΤΠΕ στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες», τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταγράφουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι θετικοί στη χρήση των ΤΠΕ καθώς θεωρούν ότι το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό, δεν αποσπάται εύκολα η προσοχή τους, λειτουργεί ως κίνητρο και συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να χρησιμεύσουν και ως βοηθητικά μέσα για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ενώ θεωρούν την ενσωμάτωση τους χρήσιμη και ενδιαφέρουσα αφού θα βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Παναγιωτακόπουλος & Ρηγάλου, 2007; Φραγκούλης, Αρμακόλας & Χαλέλλη, 2017; Αραβαντινού, Φραγκιαδουλάκης, Αρμακόλας, 2017).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με «τις δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση των ΤΠΕ όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτίωση στους μαθητές μετά τη χρήση τους, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους (Αραβαντινού, Φραγκιαδουλάκης, Αρμακόλας, 2017; Nikolopoulou, 2018).

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις: α) «αν είναι θετικοί ή αρνητικοί στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών» και β) «τι θα πρότειναν για την καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες». Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρεται στη θετική προσφορά που έχουν οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που τονίζουν την έλλειψη σχετικών υποδομών, με την προϋπόθεση όμως ότι υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή μάθηση και στη μάθηση μέσω Η/Υ. Ως πρόταση για την καλύτερη αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωση και την επιμόρφωση τους στη χρήση των ΤΠΕ. Αξιοσημείωτη είναι και άποψη της Παντελιάδου (2000), που κρίνει απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης, την ηλικία των παιδιών αλλά και το διδασκόμενο γνωστικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αγαπιάδου, Π. & Οικονομίδης, Κ. (2011). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του μαθήματος της Πληροφορικής στην Ειδική Αγωγή -Εναισθητοποίηση των μαθητών χάριν του περιβάλλοντος*. Μία

διδακτική προσέγγιση για τη διαχείριση των απορριμμάτων – ανακύκλωση. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πάτρα.

Αραβαντινού-Καρλάτου Α., Φραγκιαδουλάκης, Ι., Αρμακόλας, Σ. (2017). Υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με προβλήματα όρασης . Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Α΄θμιας εκπαίδευσης. Στο Λ., Κυριακίδης, Γ., Ιακωβίδης, Δ., Πάντα πρακτικά διεθνούς συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Τόμος Γ, σελ, 6-14.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις. Στο Αυγερινού, Ν. Γιακουμή, Κυριακορείζη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου « Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Θεσσαλονίκη.

Θεοδωρόπουλος, Π. Α. *Εκπαιδευτικά λογισμικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και Α.με.Α.*

Καπογιαννόπουλος, Γ. Καρλής, Κ. & Σκίκος, Ν. (2009). *Σχολική επαγγελματική συμβουλευτική χρήση των ΤΠΕ*. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Βόλος.

Καριπίδης, Ν. & Πρέτζας, Δ. (2015). *Βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Θεσσαλονίκη.

Κόττης, Κ. & Πολίτης, Π. (2017). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τις ΤΠΕ*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Αθήνα.

Μπαράκος, Κ. (2008). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών Α/μιας Ειδικής Αγωγής για το ρόλο των ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μυλωνά, Ε. Ε. (2018). *Η χρήση και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών, της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και η συμβολή τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Νικολοπούλου, Κ. (2010). *Μάθηση με τις ΤΠΕ: βασικές μέθοδοι και παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση.

Παναγίτσας, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). *Υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: βιβλιογραφική ανασκόπηση*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Αθήνα.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Ρηγάλου, Χ. (2007). Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις δείγματος εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 4, σελ. 223-239.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Ε. Κ. Παπαναστασίου, Κ. Παπαναστασίου.
- Τσικολάτας, Α. (2011). *Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πάτρα.
- Φραγκούλης, Ι., Χαλέλλη, Ε., Αρμακόλας Σ. (2017). Διερεύνηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο σύγχρονο σχολείο. Στο Λ., Κυριακίδης, Γ., Ιακωβίδης, Δ., Πάντα πρακτικά διεθνούς συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Τόμος Γ, σελ, 370-382
- Φύτρος, Κ. (2003). *Η Πληροφορική στην ειδική αγωγή*. 2ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ, Σύρος.
- Χατζηνικολάου, Α. & Βασιλόπουλος Α. (2010). *Οι ΤΠΕ στη διαδικασία μάθησης*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».
- Ψαθοπούλου, Π. & Καλαμάκη, Κ. (2013). *Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη Περίπτωσης σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πειραιάς.
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C., Karatrantou, A., Viris, D. (2018). Integrating Free and Open-Source Software in the Classroom: Imprinting Trainee Teachers' Attitudes. In A. Mikropoulos (ed), *Research on e-Learning and ICT in Education* (chapter 7). Switzerland: Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-95058-7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95059-4_7
- Nikolopoulou, K. (2018). Creativity and ICT: Theoretical approaches and perspectives in school education. In A. Mikropoulos (ed), *Research on e-Learning and ICT in Education* (chapter 5). Switzerland: Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-95058-7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95059-4_7
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές* (2η εκδ. συμπληρωμένη). Επιμέλεια μετάφρασης: Καλύβα, Φ. Μετάφραση: Νταλάκου, Β., Βασιλικού Κ. Επιστημονική Επιμέλεια: Μιχαλοπούλου, Κ. Αθηνά: Εκδόσεις Gutenberg.

Διαδικτυακές Πηγές

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/policies/digital-learning-ict-education>

ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΜΙΑ ΠΑΡΕΑ ΚΑΛΗ

Ελένη Γκοδοσίδου

Γεωργία Χαμζαδάκη

Περίληψη

Η ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης και η εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, το προσφυγικό ζήτημα και τα δικαιώματα των παιδιών είναι τα βασικά ζητούμενα αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος. Προς αυτή την κατεύθυνση προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τους μαθητές βιωματικά και συμμετοχικά, εμπυχνώνοντας και καθοδηγώντας τους στην προσωπική ανακάλυψη της γνώσης, χωρίς διδακτισμό και από καθ’ έδρας διδασκαλία. Η ποικιλία των δράσεων και η χρήση εφαρμογών στον

υπολογιστή κράτησαν το ενδιαφέρον των μαθητών ζωντανό στην προσπάθεια προσέγγισης των συναισθημάτων μοναξιάς, αποκλεισμού κι αδιεξόδου που βιώνει ένας άνθρωπος ξεριζωμένος απ’ τον τόπο του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη προσέγγιση του ρόλου του σχολείου το θέτει ως ένα σημαντικό πόλο ευαισθητοποίησης στα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα και για το λόγο αυτό στοχεύει στην καλλιέργεια των απαραίτητων στάσεων για επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη προς τον «άλλο».

Η ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και η εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής με τον εκπαιδευτικό απαιτεί την εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού προτύπου διδασκαλίας, την εφαρμογή της ευρείας συνεργασίας των μαθητών και την εργασία σε ομάδες, πράγμα άλλωστε που αποτελεί βασικό στόχο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Ένας άλλος βασικός στόχος των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η διαμόρφωση ενός πολίτη ενεργού, δημοκρατικού, υπεύθυνου, συμμετοχικού, με γνώμη και ρόλο στα δρώμενα, αλλά και σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του άλλου (Δ.Ε.Π.Π.Σ και ΑΠΣ, 2003).

Στα παραπάνω δεδομένα βασίστηκε η παρούσα δράση, η οποία θα παρουσιαστεί σε τρία μέρη: στην αρχή θα παρουσιαστεί ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο όπου βασίστηκε η παρέμβασή μας, κατόπιν θα γίνει η περιγραφή της δράσης και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων και τέλος θα αναφερθεί η αποτίμηση της προσπάθειάς μας και η αξιολόγηση του προγράμματος.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για τη διεξαγωγή του προγράμματος βασιστήκαμε στην κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η προσωπική σκέψη οικοδομείται με βάση την κοινωνική αλληλεπικοινωνία. Το άτομο δεν κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό «κενό», αλλά η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και με την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 1988).

Ο ρόλος του δασκάλου, όσο οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, είναι υποστηρικτικός και εμπνευστικός. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν ισότιμα και με ευγένεια, να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, συναισθήματα, να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, ακόμη κι αν είναι διαφορετικές και να οικοδομούν τη γνώση αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον διαλόγου και δημοκρατίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί δηλαδή, ως υποστηρικτής και μεσολαβητής. Για να επιτελέσει τους στόχους του οφείλει να διαθέτει ευελιξία και να ετοιμάζει ποικιλία δραστηριοτήτων έτσι ώστε να εμπλέκει όλο το μαθητικό δυναμικό της τάξης του και να ελκύει το ενδιαφέρον τους. Είναι απαραίτητο επίσης να δημιουργεί καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής θα μπορούσε να θέσει γόνιμα ερωτήματα, έτσι ώστε να καθοδηγηθεί έμμεσα αλλά αποτελεσματικά στην κατανόηση των ζητημάτων που τίθενται (Αναγνωστόπουλου, 2005).

Οι παραπάνω μαθησιακές συνθήκες επιτυγχάνονται με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων όπως η ομαδοσυνεργατική και η βιομαθητική μέθοδος, τα παιχνίδια ρόλων και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (TEK, 2010). Οι νέες τεχνολογίες με την δυναμική που διαθέτουν καλούνται να συμβάλλουν θετικά στη διερεύνηση του θέματος δημιουργώντας νέες εκπαιδευτικές συνθήκες,

αλλαγή των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών και ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Τέλος, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους μαθητές παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση τάξεων με μαθητές άλλης κουλτούρας, όπως είναι οι τάξεις με προσφυγόπουλα, με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές ανάγκες κτλ. Εμπλουτίζοντας τη σχολική καθημερινότητα με δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και της συναισθηματικής σύνδεσης ανάμεσά τους, επιτυγχάνεται η παιδαγωγική αλληλεπίδραση που αποτελεί την κατεξοχήν συνθήκη για την κατανόηση του συναισθήματος του «άλλου» και την αποδοχή της διαφορετικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2004).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η παρούσα δράση υλοποιήθηκε με τους μαθητές της Β΄ Τάξης του 3ου Μειονοτικού Σχολείου Κομοτηνής. Μητρική γλώσσα των μαθητών είναι η τουρκική και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές πριν την έναρξη του προγράμματος είχαν αποκτήσει δεξιότητες, όπως να κατανοούν μικρά κείμενα και οδηγίες, να περιγράφουν εικόνες, να εκφράζονται προφορικά και να κινούνται στο περιβάλλον λογισμικών όταν τους δίνονται οδηγίες γραπτά, προφορικά ή με εικόνες.

Στόχοι

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος θέλαμε οι μαθητές να κατακτήσουν τους παρακάτω στόχους:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους.

Να γνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών.

Να ενημερωθούν για το προσφυγικό ζήτημα.

Να ενισχύσουμε την ελληνομάθεια τους.

Στον συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα:

Να διαμορφωθεί κλίμα ασφάλειας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Να επιλυθούν εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών που προκύπτουν από έλλειψη σωστής επικοινωνίας.

Να αναπτυχθούν δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων.

Να αναπτυχθεί η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Ως προς τις νέες τεχνολογίες:

Να καταλάβουν

τη χρησιμότητα του υπολογιστή και του σχετικού λογισμικού ως μέσω διδασκαλίας μέσα από απλές δραστηριότητες.

Μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν

Διαδικτυακή εφαρμογή story jumper, utellstory, youtube, kidspiration, tuxpaint, MS word, youtube, φυλλομετρητής για αναζήτηση δικτυακών τόπων. Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά «Μικρή Πυξίδα». Συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Συμμετοχή σε διαγωνισμό που διοργανώνει η Επιτροπή Ειρήνης Νομού Ροδόπης.

Δράσεις

1.Βιωματικές ασκήσεις για το δέσιμο της ομάδας και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας ανάμεσά τους:

α) Το μπερδεμένο κουβάρι: Ένα κουβάρι, ξεκινώντας από την εκπαιδευτικό, περνάει από χέρι σε χέρι σε όλους τους μαθητές με τυχαίο τρόπο. Ο μαθητής που κρατά στα χέρια του το κουβάρι, συγκρατεί το νήμα στα χέρια του και πετάει το υπόλοιπο κουβάρι σε κάποιον άλλο μαθητή, αφού πει το όνομά του και ένα αγαπημένο του παιχνίδι. Έτσι, σχηματίζεται ένας ιστός αράχνης που ενώνει τα παιδιά κυριολεκτικά και συναισθηματικά.

β) Παιχνίδια με τη μίμηση: Τα παιδιά της ομάδας κάθονται σε ημικύκλιο. Ένα παιδί σηκώνεται, προχωρεί μπροστά και στέκεται στο κέντρο το ημικύκλιου, με πρόσωπο στα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος ψιθυρίζει στο όρθιο παιδί το όνομα ενός πράγματος, ενός ζώου ή μιας δραστηριότητας (π.χ. λαγός, ζωγραφική κλπ.). Το παιδί που άκουσε τη λέξη, πρέπει να μιμηθεί μόνο με κινήσεις, χωρίς να μιλήσει καθόλου, αυτό που η λέξη αντιπροσωπεύει. Η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει τη λέξη.

γ) Κοινή ζωγραφιά: Επιλέγουμε ένα θέμα ελκυστικό για τους μαθητές. Βάζουμε μία κόλλα χαρτί ανάμεσά τους. Κάθε μέλος της ομάδας ξεκινάει να ζωγραφίζει από την άκρη του χαρτιού που βρίσκεται πιο κοντά του ώσπου οι ζωγραφιές τους να συναντηθούν. Όταν τελειώσουμε συζητούμε για την αίσθησή μας βλέποντας την κοινή μας ζωγραφιά και για τα συναισθήματά μας στη διάρκεια της άσκησης.

δ) Συμβόλαιο της τάξης: Οι μαθητές ζωγραφίζουν σε χαρτί μια καλή και μια κακή τάξη. Δείχνουν τις ζωγραφιές τους και συζητούν πώς νομίζουν ότι είναι μια καλή και μια κακή τάξη. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει και τις δικές της προτάσεις για το ίδιο θέμα. Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους και ενθαρρύνονται να σκεφτούν τι κοινό έχουν οι ιδέες που απορρέουν από τις ζωγραφιές τους. Έπειτα προτείνουμε όλοι μαζί τι θα κάνουμε ώστε η τάξη μας να γίνει καλύτερη και καταγράφουμε τις σκέψεις μας.

2. Δραστηριότητες από το εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά «Μικρή Πυξίδα»:

Από αυτό το εγχειρίδιο ασχοληθήκαμε με την ιστορία του Zabderfilio. Το Zabderfilio είναι ένα ζώο που δεν μοιάζει με κανένα. Ψάχνει για φίλους, αλλά κανένα από τα ζώα, δεν θέλει να είναι φίλος του επειδή είναι διαφορετικός! Όταν όμως τα ζώα του δάσους κινδυνεύουν από έναν κυνηγό το Zabderfilio χρησιμοποιεί τη μύτη του ποντικού για να μυρίσει τον κυνηγό, τα πόδια της γάτας για να περπατήσει αθόρυβα και τη κραυγή λιονταριού για να τρομάξει τον κυνηγό. Μετά από αυτή την ηρωική του πράξη, όλα τα άλλα ζώα έρχονται πιο κοντά και του ζητούν συγγνώμη για την άσχημη συμπεριφορά τους. Τότε όλοι το ρωτούν αν θέλει να γίνουν φίλοι, και το Zabderfilio δέχεται με πολύ χαρά. Οι μαθητές σε ομάδες ανέλαβαν να δραματοποιήσουν την ιστορία, έφτιαξαν φιγούρες και έπαιζαν κουκλοθέατρο, ζωγράρισαν στο χαρτί αλλά και στον υπολογιστή με το λογισμικό tuxpaint.

3. Δραστηριότητες εξοικείωσης των μαθητών με το προσφυγικό ζήτημα:

Ζητήσαμε και λάβαμε εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Αξιοποιήσαμε όμως κυρίως το εκπαιδευτικό υλικό για μικρά παιδιά της ύπατης αρμοστείας του ΟΗΕ που υπάρχει διαδικτυακά και συγκεκριμένα την ιστορία της μικρής «Ειρήνης». Η Ειρήνη είναι ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της. Στην αρχή περιπλανιέται από τόπο σε τόπο βιώνοντας το φόβο και την απόρριψη μέχρι να βρει προστασία, αγάπη και ζεστασιά στο σπίτι του κυρίου Καλόκαρδου. Για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενθαρρύνουμε την ενασχόλησή τους με το προσφυγικό ζήτημα χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του πακέτου εξερεύνησης. Διαβάσαμε την αρχή της ιστορίας και παρουσιάσαμε στους μαθητές ένα κουτί στο οποίο τοποθετήσαμε αντικείμενα που έχουν σχέση με την ιστορία της μικρής Ειρήνης. Τα παιδιά περιεργάστηκαν τα αντικείμενα. Προσπάθησαν να

καταλάβουν τι είναι όλα αυτά τα διαφορετικά αντικείμενα και πώς συνδέονται μεταξύ τους και με την μικρή Ειρήνη. Σε αυτή τους την προσπάθεια έκαναν εικασίες και ερωτήσεις στον δάσκαλο. Έπειτα, παρακολούθησαμε την ταινία κινουμένων σχεδίων της ιστορίας, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να τη σχολιάσουν και να ζωγραφίσουν σε χαρτί Α4, σε ομάδες, μία σκηνή του παραμυθιού. Τοποθετήσαμε τις ζωγραφιές με τη χρονολογική σειρά που διαδραματίζονται στην ιστορία ώστε όλοι να μπορούν να δουν και να απομνημονεύσουν την ιστορία. Αξιοποιώντας το ενδιαφέρον το μαθητών για την τεχνολογία τους καθοδηγήσαμε στη χρήση του tuxpaint για να ζωγραφίσουν σκηνές της ιστορίας. Με τη βοήθεια του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης kidspiration, καταγράψαμε τα συναισθήματα της Ειρήνης, καθώς και τα δικαιώματά της. Κατόπιν, ζητήσαμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές απόρριψης που συνάντησε το μικρό κορίτσι. Φτιάξαμε χάρτινα καπέλα που αναπαριστούσαν τους φανταστικούς χαρακτήρες της ιστορίας (Πετροφάγους, Μεταξωτές Ουρές και Μουτζουρωμένα Κοράκια) και οι μαθητές, φορώντας τα, δραματοποίησαν τις σκηνές της ιστορίας δίνοντας μια διαφορετική λύση από την προτεινόμενη. Σε μία προσπάθεια αποφόρτισης των έντονων συναισθημάτων των μαθητών ζωγραφίσαμε τους φόβους τους και τους ρίξαμε στο «δράκο» που τρώει τους φόβους. Η ενασχόλησή μας με την ιστορία της Ειρήνης που συγκίνησε τους μαθητές έγινε η αφορμή για να γράψουμε ένα μικρό ποίημα περιγράφοντας το ταξίδι της Ειρήνης. Με αυτό το ποίημα πήραμε μέρος στο διαγωνισμό που διοργάνωσε η Επιτροπή Ειρήνης Νομού Ροδόπης.

Η μικρή Ειρήνη

Είναι ένα μικρό παιδί
που έφυγε απ’ το σπίτι της γιατί
φωτιά έπεσε από τον ουρανό
επάνω σε όλο το χωριό.

Τώρα είναι μόνη και πεινάει
δεν έχει τίποτα να φάει.
Δεν έχει ρούχα και παπούτσια
ούτε βιβλία, παραμύθια.

Διψάει, θέλει νερό να πει
αλλά δεν της δίνουνε γιατί
είναι διαφορετική
και η αστυνομία ψάχνει να τη βρει.

Είναι νύχτα και φοβάται
τώρα πού θα κοιμηθεί;
Θέλει κάπου να κρυφτεί
αλλά είναι διαφορετική.

Βλέπει έναν άνθρωπο να χαμογελάει
στο σπίτι του κυρίου Καλόκαρδου πάει.
Τρώει τυρί και ψωμί,
είναι χαρούμενη πολύ.

4.Δράσεις δημιουργικής έκφρασης εμπέδωσης και μεταγνώσης:

Αξιοποιώντας το υλικό που δημιουργήθηκε από τις εργασίες των μαθητών και χρησιμοποιώντας τις ελκυστικές δυνατότητες της νέας τεχνολογίας δημιουργήσαμε μία παρουσίαση με την εφαρμογή utellstory, βίντεο με τη χρήση του λογισμικού moviemaker και ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με την εφαρμογή story jumper. Στόχος μας ήταν η ενημέρωση της ιστοσελίδας του σχολείου, η διάχυση της πληροφορίας στην ευρύτερη κοινωνία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ελληνομάθειας των μαθητών με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης. Οι αφηγήσεις αυτές βρίσκονται στους παρακάτω συνδέσμους.

<https://www.utellstory.com/viewstory/view/c7b81722553ff8f960507a94187bd92a>

<https://www.storyjumper.com/book/index/27216078>

<https://www.youtube.com/watch?v=YEyEdfSRaAk>

<https://www.youtube.com/watch?v=GqOfs-o7efA&t=14s>

<https://www.3mdsk.gr/index.php/to-sxoleio-mas/drastiriotites/programmata/item/99-filoi-kaloi-oloi-mazi-filoi-kaloi-pio-dynatoi>

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία διαθέτει μια πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση στο θέμα της επικοινωνίας των ανθρώπων, της αναγνώρισης και αποδοχής των διαφορών τους και της αξίας που έχει η ανθρώπινη συμπαράσταση σε συνανθρώπους μας, που βρίσκονται σε κατάσταση κινδύνου, όπως είναι οι πρόσφυγες. Όπως προκύπτει από την αναστοχαστική διαδικασία, οι δραστηριότητες παρουσίασαν ενδιαφέρον, όχι μόνο όσον αφορά την έλξη ενδιαφέροντος των μαθητών και τη σειρά εφαρμογής τους, αλλά και όσον αφορά τη συμβολή τους στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Η κατάκτηση γνώσεων, η παραγωγή γραπτού λόγου (γραφή ποιήματος), η ευκαιρία για αυθόρμητη έκφραση και δέσιμο της ομάδας, η συμμετοχή σε διαγωνισμό, η διάχυση του αποτελέσματος μέσω της ψηφιακής αφήγησης και η χαρά που τελικά βίωσαν τα παιδιά ήταν τα αποτελέσματα μιας πολύ ενδιαφέρουσας διδακτικής διαδρομής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστόπουλου, Μ.Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών-Για την υποχρεωτική εκπαίδευση (2003). Τόμος Α', Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ) (Δεκέμβριος 2010) *Ενημερωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*-τεύχος 2α, κλάδος ΠΕ 70, Πάτρα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία-Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. (Μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση (α' ρωσ. 1934).

Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά, Μικρή πυξίδα. Ανακτήθηκε από <http://noiazomaikaidrw.gr/wp-content/uploads/2015/07/Compasito->

[%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AE-%CE%A0%CF%85%CE%BE%CE%AF%CE%B4%CE%B1.pdf](#)

«Ειρήνη» – Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.
Ανακτήθηκε από https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΔΙΛΗΜΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Φωτεινή Δερτούζου, ΠΕ 70 σε ΤΕ, MSc. Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση-
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ειδική Αγωγή του Δ.Π.Θ,

fotinisit@gmail.com

Ελευθερία Ιωαννίδου ΠΕ 70, Μόνιμη Εκπ/κός σε ΤΕ, MSc. Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση & Επικοινωνία του Δ.Π.Θ,

ritsaioan@gmail.com

Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται το ζήτημα της ετικετοποίησης στην Ειδική Αγωγή. Η ετικετοποίηση αφορά την κατηγοριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την παροχή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται το ζητούμενο της ενιαίας εκπαίδευσης όλων των μαθητών στη γενική τάξη και την κατάργηση κάθε είδους κατηγοριοποίησης των ατόμων με αναπηρία. Πρόκειται για το γνωστό διεθνώς δίλημμα της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: ετικετοποίηση, Ειδική Αγωγή, αναπηρία, συνεκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ετικετοποίηση αποτελεί μια πρακτική η οποία έχει επικρατήσει στο χώρο της Ειδικής Αγωγής για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία (Heward, 2011 & Lauchlanetal., 2017). Ωστόσο, μετά το 1990, επήλθε σημαντική αλλαγή στην αντίληψη και τη ρητορική γύρω από την αναπηρία και συνακόλουθα συντελέστηκε στροφή στην εκπαίδευση τους, υπό το πρόσταγμα της ενιαίας εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι διεκδικήσεις των ίδιων των ατόμων στη βάση της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Angelidesetal., 2006, Symeonidou&Phtiaka, 2009, Ζώνιου – Σιδέρη, 1996), οδήγησαν στην κορύφωση των ενστάσεων για τη ετικετοποίηση των μαθητών με αναπηρίες.

Ωστόσο, το ζήτημα της ετικετοποίησης και των πρακτικών που τη συνοδεύουν εξακολουθεί να απασχολεί μέχρι σήμερα την επιστημονική και όχι μόνο κοινότητα. Το θέμα του κατά πόσον η χρήση των ετικετών είναι πράγματι χρήσιμη και επωφελής ή περιττή και επιζήμια για τα άτομα με αναπηρίες, συζητείται όλο και περισσότερο τελευταία, στο πλαίσιο του λεγόμενου *διλήμματος της διαφορετικότητας* (Heward, 2011 & Lauchlanetal., 2017, Norwich, 2009). Επιχειρήματα υπάρχουν εκατέρωθεν και οι περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ετικετοποίηση ενέχει τόσο θετικές, όσο και αρνητικές πλευρές (Hammer, 2012).

«Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «Ειδική Αγωγή»

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ορίζονται παιδιά αυτά, πώς πρέπει να καθοριστούν τα «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και σε ποιες, αν υπάρχουν, κατηγορίες πρέπει να χωριστούν. Η ασάφεια και η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού αντικατοπτρίζει την ποικιλία διαφορετικών φιλοσοφικών θέσεων, εκπαιδευτικής παράδοσης, νομικής θεμελίωσης και πολιτικών συστημάτων (Mitchell, 2010). Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν ως τα παιδιά αυτά αποκλίνουν από το μέσο όρο των συνομηλίκων τους σε σωματικά, πνευματικά ή ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Thomson, 2012 & Πολυχρονοπούλου, 2003). Αντίστοιχα και ως προς τον όρο Ειδική Αγωγή, απουσία κοινού ορισμού, οι περισσότεροι συγκλίνουν σε ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και τη διαμόρφωση ειδικών χώρων (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Από την απόρριψη στην ετικετοποίηση και τη συνεκπαίδευση

Η ιστορία των ανθρώπων με αναπηρία και της εκπαίδευσής τους έχει διέλθει από διάφορα στάδια, από εκείνο της απόρριψης και κακομεταχείρισης, το στάδιο οίκτου, περίθαλψης, προστασίας και ξεχωριστής εκπαίδευσης ως και το σημερινό στάδιο διεκδίκησης ισότητας στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή στην κοινωνία. Η νομοθεσία που, αρχικά, αναπτύχθηκε γύρω από την Ειδική Αγωγή

καθόρισε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηριών ώστε να αναπτυχθούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Gold&Richards, 2012), δημιουργώντας, έτσι μια στενή σχέση της ειδικής αγωγής με την ταξινόμηση/ ετικετοποίηση των αναπηριών (Thompson, 2012). Η ετικετοποίηση (labelling) στην ειδική εκπαίδευση είχε και έχει, θεωρητικά, δύο κύριους σκοπούς: 1) να παρέχει πρόσθετη υποστήριξη εντός του σχολικού συστήματος και 2) να υποδείξει μια ομάδα μαθησιακών αναγκών ή / και μορφών μάθησης που μπορούν να ενισχύσουν τη διδακτική πρακτική (Boyle, 2014).

Κομβικό σημείο σε αυτήν την πορεία αποτέλεσε η περίοδος μετά το 1960 όταν άρχισε στις Η.Π.Α. και εξαπλώθηκε, έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση, υπό την πίεση και των κοινωνικών αλλαγών που συντελέστηκαν από τις μεγάλες κινητοποιήσεις για τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα διαφόρων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Σε αυτή τη στροφή συντέλεσαν μια σειρά από παγκόσμιες διακηρύξεις, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Παρίσι, 1948), η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1975), η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) κ.ά., καθώς επίσης και η αμφισβήτηση του επικρατούντος ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στις Η.Π.Α. και χώρες της Ευρώπης η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά, αναπτύσσονται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης και προωθείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ αλλαγές επέρχονται και σε επίπεδο ορολογίας, νοοτροπίας και οι κοινωνικών στάσεων (Τζουριάδου, 1995).

Από το 1990 ο αγώνας προσανατολίζεται στη διεκδίκηση του δικαιώματος των ανάπηρων ατόμων να είναι διαφορετικοί και να είναι σεβαστή αυτή τους η διαφορετικότητα, προκαλώντας έντονες αλλαγές και στην Ειδική Αγωγή (Πιερίδου, 2010). Σε αυτό το νέο πλαίσιο, το γενικό σχολείο πρέπει να αναδιοργανωθεί ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, προβάλλοντας έτσι, το αίτημα για συνεκπαίδευση (inclusion) και όχι ένταξη (integration) (Symeonidou&Phtiaka, 2009, Rieser, 2001 & Γεωργιάδη κ.ά., 2007). Η ενιαία εκπαίδευση (inclusion) δε μένει στην «τοποθέτηση» παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, αλλά αφορά τις συνθήκες υπό τις οποίες θα επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση για όλους (Angelidesetal, 2006).

Το πρόσταγμα της ενιαίας εκπαίδευσης και το δίλημμα της διαφορετικότητας

Υπό το πρίσμα του οράματος μιας ενιαίας εκπαίδευσης, πολλοί υποστήριξαν και υποστηρίζουν ότι η ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί εξ ολοκλήρου και όλη η Ειδική Αγωγή να τεθεί σε νέα βάση (Fuchs&Fuchs, 1994). Έτσι στο επίκεντρο της συζήτησης βρίσκεται το γνωστό διεθνώς ως δίλημμα της διαφορετικότητας (dilemma of difference). Πρόκειται για ένα ζήτημα που συνίσταται στην επιλογή μεταξύ, του εντοπισμού των διαφορών των παιδιών προκειμένου να τα αντιμετωπίσουμε «διαφορετικά», αλλά εξατομικευμένα και κατάλληλα παρά τον κίνδυνο ετικετοποίησης και διαχωρισμού, ή του να προταχθεί η «ομοιότητα» στη βάση μιας κοινής αντιμετώπισης, με υπαρκτό τον κίνδυνο να παραγκωνιστούν οι ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών. Είναι σαφές ότι τόσο η μια άποψη, όσο και η άλλη, ενέχουν πλεονεκτήματα και κινδύνους, ενώ

επίσης και η «αναγνώριση» του διλήμματος και η ανταπόκριση σε αυτό, δεν είναι ενιαία από χώρα σε χώρα (Minow, 1985, Norwich, 2009 & Terzi, 2005).

Ετικετοποίηση στην Ειδική Αγωγή: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Το ζήτημα που τίθεται στις μέρες μας εντοπίζεται στο κατά πόσο τελικά η κατηγοριοποίηση και η ετικετοποίηση συνεισφέρουν θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για αυτήν. Πρόκειται για ένα ζήτημα εξάλλου όχι μόνο εκπαιδευτικό, αλλά κατά βάση πολιτικό, ψυχολογικό και ιδεολογικό, άμεσα συνδεδεμένο με το κοινωνικοιστορικό πλαίσιο και τις επίσημες πολιτικές (Arishietal., 2017). Έχει, λοιπόν, αναπτυχθεί μια ολόκληρη ρητορική υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης.

Κατά πολλούς η διάγνωση ή η ετικέτα οδηγεί σε ουσιαστική αντιμετώπιση και λειτουργεί ως έναυσμα για την εκμετάλλευση περαιτέρω πόρων από τα άτομα με αναπηρίες (Arishietal., 2017, Boyle, 2014, Lauchlan&Boyle, 2007). Οι ετικέτες αποτελούν πολιτικά εργαλεία του κράτους για τη διανομή πόρων ή ακόμα και νομικής προστασίας σε ευάλωτους μαθητές (Ho, 2004). Στον αντίλογο, όμως, μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί στην υπέρχει έλλειψη προσοχής όσον αφορά τη φύση της παρέμβασης, καθώς όταν χρησιμοποιούνται ετικέτες και κατηγορίες, τα παιδιά με αναπηρίες δεν αντιμετωπίζονται ως άτομα, αλλά ως «κατηγορία» ομάδα και αποδίδεται έμφαση στην αιτιολογία, πρόγνωση ή ιατρική περιθάλψη και όχι στην εκπαιδευτική παρέμβαση (Thompson, 2012). Ακόμα και αυτή καθαυτή η διάθεση των πόρων εγείρει ηθικά ζητήματα ως προς τις προθέσεις πίσω από τη ετικετοποίηση (Lauchlan&Boyle, 2007).

Ένα δεύτερο επιχείρημα υπέρ της ετικετοποίησης είναι ότι αυτή οδηγεί διευκολύνει την αναγνωρισιμότητα και την ευαισθητοποίηση για την αναπηρία και μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση και πιο ψύχραιμη αντιμετώπιση από γονείς, εκπαιδευτικούς ή τον κοινωνικό κύκλο (Boyle, 2014 Lauchlan&Boyle, 2007). Είναι γεγονός ότι ορισμένοι άνθρωποι αναζητούν επίμονα μια διάγνωση ή μια ετικέτα στην οποία να αποδίδουν στις δυσκολίες τους, διότι αυτή παρέχει μια εξήγηση για το «πρόβλημα» και μπορεί να ανακουφίσει το άγχος και την ασάφεια του άγνωστου για γονείς, δασκάλους και το ίδιο το παιδί (Ho, 2004, Lauchlan&Boyle, 2007). Παράλληλα, γίνεται πιο εφικτή η διαμόρφωση ομάδων ειδικών συμφερόντων για άσκηση πιέσεων για βελτιωμένες υπηρεσίες και δικαιώματα (Thompson, 2012) και παρέχεται πιο σαφής ενημέρωση στα σχολεία (Arishietal., 2017). Αυτή όμως η ετικετοποίηση κατά πολλούς οδηγεί αναπόφευκτα στον στιγματισμό, καθώς ορισμένες ετικέτες συνοδεύουν ένα άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ακόμα και αν τα δεδομένα αποδεικνύουν το αντίθετο. Μια τέτοια προοπτική μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες για την ψυχολογία και τη ζωή ακόμα ενός ατόμου, οδηγώντας το σε «κοινωνικό μειονέκτημα», δημιουργώντας του ένα αίσθημα αποκλεισμού και υποτάσσοντας το σε έναν αποκλίνοντα ρόλο, ακόμα και από την τρυφερή παιδική ηλικία. Εξάλλου, οι ετικέτες υποβοηθούν την αναπαραγωγή και διατήρηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Algraignay&Boyle, 2017, Arishietal., 2017 & Thompson, 2012).

Οι υπέρμαχοι της ετικετοποίησης επισημαίνουν ότι οι κατηγοριοποιήσεις είναι απαραίτητες ώστε να διευκολυνθεί η επαγγελματική/επιστημονική επικοινωνία μέσω της χρήσης κοινής γλώσσας και ιδεών, η ανάπτυξη της έρευνας και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Gold&Richards, 2012 Lauchlan&Boyle, 2007). Όμως και αυτό το επιχείρημα επιδέχεται αμφισβήτησης καθώς δεν υπάρχει σαφής συμφωνία μεταξύ των επαγγελματιών ως προς τις κατηγοριοποιήσεις των αναπηριών και τις αντίστοιχες ετικέτες και επιπλέον, οι ετικέτες οδηγούν στη γενίκευση των παιδιών δυσκολίες,

παρακάπτοντας εξατομικευμένα θέματα και περιορίζοντας τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιμετωπίζονται (Algraigray&Boyle 2017, Higginsetal., 2002 & Norwich, 2009).

Τέλος, ένα από τα «πλεονεκτήματα» των ετικετών είναι ότι παρέχουν στους ανθρώπους μια κοινωνική ταυτότητα, μια αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα τονώνοντας την αυτοεκτίμηση των ατόμων με αναπηρίες, αναπτύσσοντας θετική αυτο-εικόνα, αντίθετα με την τοποθέτησή τους σε μια γενική τάξη (Kaujfrutln&Pullen, 1996). Από την άλλη όμως, η ετικετοποίηση μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση αρνητικής κοινωνικής ταυτότητας, σε πειράγματα, εκφοβισμό και χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι πολλά άτομα με αναπηρία διαμορφώνουν αρνητική κοινωνική ταυτότητα και ίσως για αυτό, συχνά αμφισβητούν την ετικέτα ή δεν αναφέρονται σε αυτήν (Lauchlanetal., 2017, Thompson, 2012, Higginsetal., 2002, Lauchlan&Boyle, 2007).

Συμπεράσματα

Το να αφαιρεθούν οι ετικέτες της διάκρισης στην Ειδική Αγωγή ίσως δεν μπορεί να είναι ρεαλιστικό ή ακόμα και επιθυμητό από όλους όσους εμπλέκονται, για αυτό άλλωστε δεν έχει καταστεί εφικτό ως σήμερα. Σε τέτοιες προσπάθειες καταγράφηκαν σημαντικές αντιστάσεις από τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες και οργανώσεων, οι οποίοι εξέφρασαν ανησυχίες ότι η κατάργηση τους μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τις κερδισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα δικαιώματα για παιδιά με αναπηρίες (Ho, 2004). Αλλά και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλακτικότητα ως προς την πρακτική εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης (Angelidesetal., 2006, Πέννα, 2008). Εξάλλου και σε επίπεδο υλικοτεχνικού εξοπλισμού και ανθρώπινου δυναμικού κάτι τέτοιο φαντάζει ανέφικτο. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι γενικά κανένας από τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, μαθητές, κοινωνία) δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος (Schmidt&Vrhovnik, 2015, Γαβριηλίδου – Τσιελεπή, 2010, Παπανικολάου, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Γαβριηλίδου - Τσιελεπή, Ε. (2010). Η σχολική μονάδα ως βασική αρένα τροποποίησης της επίσημης πολιτικής. Στο: Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Φτιάκα, Ε. & Κυριακίδης, Λ. (επιμ.), *Διαχείριση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πρακτική*. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος, 169-177.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, 1236-1243.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000) Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο 12/5/2000.
- Παπανικολάου, Π. Ι. (2014). Έρευνα της ActionAidHellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας.

- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : (μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση)*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Ξενογλώσση

- Algraigray, H., & Boyle, C. (2017, December). The SEN label and its effect on special education. *British Psychological Society*.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and teacher education*, 22(4), 513-522.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *British Psychological Society*.
- Boyle, C. (2014). Labelling in special education: where do the benefits lie? In Holliman, A. (ed), *The Routledge International Companion to Educational Psychology*, 213–221. London: Routledge.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Gold, M. E., & Richards, H. (2012). To label or Not to label: The Special education question for African Americans. *Educational Foundations*, Winter-Spring 2012.
- Hammer, P. C. (2012). Effects of Disability Labels on Students with Exceptionalities. A Brief Review of the Research Literature. In Shobo, Y. A.; Meharie, A.; Hammer, P. C & and Nate Hixson, N., *West Virginia Alternate Identification and Reporting Program: An Exploratory Analysis*.
- Higgins, E., Raskind, M., Goldberg, R., & Herman, K. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: the impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18.
- Ho, A. (2004) To be labelled or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, (32), 86–92.
- Kauffman, J. M. and Pullen, P. L. (1996) Eight myths about special education. *Focus on Exceptional Children*, 28 (5), 1–12.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x.
- Lauchlan, F; Boyle, C; Gibbs, S & Resing, W. (2017). Labelling and Diagnosis. *British Psychological Society*, 34 (4).
- Minow, M. (1985) Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education, in: Bartlett, K. T. & Wegner, J. W. (Eds) *Children with special needs* (Boulder, CO, Transaction Books).

- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467.
- Rieser, R. (2001). The struggle for inclusion: the growth of a movement. 2001). *Disability, politics & the struggle for change*, 132-48.
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 39(3), 443-459.
- Thompson, M.M. (2012). Labelling and self-esteem: does labeling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 159-165.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. *The Journal of special education*, 37(3), 193-199.

ΕΠΙΣΚΕΨΗ Σ' ΕΝΑ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΧΩΡΟ & ΜΟΥΣΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ KOLB

Ελευθερία Ιωαννίδου, ΠΕ 70, Μόνιμη Εκπ/κός σε ΤΕ, ΜSc. Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση & Επικοινωνία του Δ.Π.Θ,

email: ritsaioan@gmail.com

Φωτεινή Δερτούζου, ΠΕ 70 σε ΤΕ, ΜSc. Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση-
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ειδική Αγωγή του Δ.Π.Θ,

email: fotinisit@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, μετά την παρουσίαση του μοντέλου της ενεργητικής μάθησης του Kolb, γίνεται η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σ' ένα αρχαιολογικό χώρο και μουσείο, ώστε να

εφαρμοστούν οι ιδέες του προκειμένου όχι μόνο οι μαθητές/τριες του Τ.Ε να γίνουν απλοί λήπτες της πληροφόρησης, αλλά και να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αυτή και να προβαίνουν σε πράξεις (McKeachie 2001, Μανωλάς 2007). Αυτό είναι κάτι το οποίο ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, πόσο μάλλον όταν πρόκειται και για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλο Kolb, ενεργητική μάθηση, εκπαιδευτική επίσκεψη, Τ.Ε

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Σκοπός των προτάσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα παιδιά να μην μένουν απλοί θεατές επισκεπτόμενα τα μουσεία, αλλά να επικοινωνούν με τα εκθέματα, να προσπαθούν να ερμηνεύσουν και μέσα από αυτά τα προγράμματα, τα μουσεία από χώροι στείρας γνώσης μπορούν να μετατραπούν σε χώρους δημιουργικής μάθησης, έμπνευσης και χαράς» (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1997).

Δεδομένου ότι, για κάθε μαθητή/τρια υπάρχουν διαφορετικές τεχνοτροπίες μάθησης, κρίνεται απαραίτητη η χρήση αυτών που συμβάλλουν στη συμμετοχή και στη λήψη δράσεων και όχι μόνο στην απλή λήψη της πληροφορίας (Μανωλάς & Τσαντόπουλος, 2010), πόσο μάλλον και όταν πρόκειται για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο κύκλος βιωματικής μάθησης του Kolb θεωρείται η πιο διαδεδομένη και χρησιμοποιούμενη ιδέα στη Θεωρία Βιωματικής Μάθησης (Kolb, 2017). Ο Kolb περιγράφει τη διεργασία μάθησης σ' έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων, ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες: τη συγκεκριμένη εμπειρία, την ανακλαστική εξέταση, το σχηματισμό εννοιών και γενικεύσεων και τον πειραματισμό. Παρατήρησε ότι, τα τέσσερα στάδια διασυνδέονται και ότι το κάθε στάδιο ακολουθεί το άλλο σε μια κυκλική τροχιά προτείνοντας ότι, ο καθένας μπορεί να εισέλθει στον κύκλο μάθησης σ' οποιοδήποτε στάδιο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διασύνδεσης (Howard 2014, Γεωργουσίδου κά., 2017).

Επιτρέπει μάλιστα, τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμπεριλαμβάνουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία, αφού σε μια τυπική εφαρμογή, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ένα άμεσο συγκεκριμένο βιωματικό γεγονός, όπως μια εκπαιδευτική επίσκεψη (στην εργασία αυτή σ' ένα αρχαιολογικό χώρο και μουσείο), ένα εργαστηριακό πείραμα ή μια δραματοποίηση με παιχνίδι ρόλων και στη συνέχεια οργανώνει ατομικές ή ομαδικές σκέψεις σχετικά με την εμπειρία (Kolb, 2018).

Εκπαιδευτική επίσκεψη σ' ένα αρχαιολογικό χώρο και μουσείο

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευσή της “ύλης” (Τριλίρα, 2008). Βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, αφού πρόκειται για

μάθηση κατά την οποία ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα στη μελετώμενη πραγματικότητα. Παρέχονται δηλαδή στους μαθητές/τριες δυνατότητες να βιώσουν το ζήτημα που ερευνούν.

Η μουσειοπαιδαγωγική αντικαθιστά την πληροφορία με την εμπειρία αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξασκούν την αντιληπτική ικανότητα με ενεργητικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας, τη βιοματική μάθηση και την προσωπική δημιουργική έκφραση,

Προσφέρει δυνατότητες ολόπλευρης μόρφωσης με τη συμμετοχή των αισθήσεων, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η ικανότητα έκφρασης απόψεων και προσωπικών ερμηνειών, η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, η ψυχαγωγία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων (σύνθεση και επεξεργασία) αναδεικνύοντας μ' αυτό τον τρόπο την αξία της δια βίου εκπαίδευσης.

Ο ρόλος λοιπόν του μουσείου έγκειται πράγματι στη διευκόλυνση της ενεργούς μάθησης μέσα από τη χρήση κι εξέταση των αντικειμένων, αλλά αποτελεί επίσης και μέσο επικοινωνίας, αφού οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δεν είναι απλά δέκτες πληροφοριών και μηνυμάτων, αλλά προσπαθούν να οδηγηθούν μόνοι τους στην εμπειρική γνώση, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Αρχικοί Στόχοι

- Να γνωρίσουν τον αρχαιολογικό χώρο, πού βρίσκεται (χρήση χάρτη και τοπογραφικού σχεδίου) και να εξοικειωθούν με την έννοια του μουσείου, να μάθουν διάφορους όρους όπως: αρχαίος πολιτισμός, γεωμετρικά χρόνια, κλασική εποχή, αγγειοπλαστική και τα αγγεία,
- Να αντιληφθούν, να μάθουν και να αναγνωρίζουν τους ρυθμούς, τα χαρακτηριστικά, τα ονόματα και τη χρήση διάφορων μορφών αγγείων.

Στάδιο 1: Συγκεκριμένη Εμπειρία

Ο/Η εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών παρουσιάζοντάς τους/τις ένα αγγείο είτε σαν ζωγραφιά είτε σα φωτογραφία είτε στο διαδραστικό πίνακα.

Στάδιο 2: Ανακλαστική Εξέταση

Ο/Η εκπαιδευτικός τους δείχνει ένα αγγείο και ρωτάει τους μαθητές/τριες: α) πού λέτε να βρέθηκε, β) τι είδους αγγείο είναι αυτό, γ) ποια είναι η χρήση του.

Αξιολόγηση

Τα μουσειακά αντικείμενα έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα και γι' αυτό πρόκειται να μελετήσουν ένα αγγείο και να το προσεγγίσουν μέσα από την οπτική ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, όπως:

- Ιστορία (χρόνος χρήσης: πότε ανακαλύφθηκε),
- Γεωγραφία (τόπος: πού ανακαλύφθηκε),
- Τεχνολογία (τρόπος κατασκευής: αγγειοπλαστική, ζωγραφική),
- Μαθηματικά (αριθμητικά σύμβολα, σχήμα, μέγεθος: είδη, μορφές, ρυθμοί),
- Γλώσσα (αποτυπωμένα κείμενα ή λέξεις: αφιερώσεις, επιγράμματα) και
- Φυσικές επιστήμες (υλικό: πηλός, χρώματα).

Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής οι μαθητές/τριες γνωστοποιούν τις απαντήσεις τους σ' ολόκληρη την τάξη κι έπειτα καθοδηγούνται για το επόμενο στάδιο.

Στάδιο 3: Σχηματισμός Εννοιών και Γενικεύσεων

Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει - πληροφορεί τους μαθητές/τριες σχετικά με το τι είναι αρχαιολογικό μουσείο, πού βρίσκεται, τον περιβάλλοντα αρχαιολογικό χώρο, τι θα δούνε (συλλογές, εκθέματα, εργαστήρια, ανασκαφές). Στη συνέχεια γίνεται μια πρώτη γνωριμία μέσα από διάφορα εποπτικά υλικά (επίδειξη), ακολουθεί πώς θα γίνει ο χωρισμός τους σε ομάδες (ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο) και το τι πρόκειται να μελετήσει η καθεμία.

Στάδιο 4: Πειραματισμός

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων ανάλογα με το τι πρόκειται να μελετήσει η καθεμία (παραστάσεις – χρώματα – ρυθμούς – υλικά – χρήση- κατόψεις). Στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες δραστηριότητες, όπως:

- Συγκέντρωση του απαραίτητου εποπτικού υλικού (φωτογραφίες, άρθρα, εκπαιδευτικά video και cds, ζωγραφίες),
- Ζωγραφική διάφορων μορφών αγγείων και κατασκευή κολλάζ,
- Εκμαγεία με πηλό,
- Φύλλο εργασίας για συμπλήρωση και

Ζητείται από τους μαθητές/τριες να τα λύσουν/συμπληρώσουν και να τα παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

Στάδιο 5: Συγκεκριμένη Εμπειρία

Τα φύλλα εργασίας τοιχοκολλώνται και οι μαθητές/τριες τα παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες, με κάθε ομάδα να εκπροσωπείται από ένα μέλος της που η ίδια έχει προηγουμένως ορίσει.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους/τις μαθητές/τριες για παράδειγμα, αν: α) θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα αγγεία ανάλογα με το χρώμα και το ρυθμό τους, β) να αναγνωρίσουν τη χρησιμότητά τους, γ) να εξηγήσουν μια κάτοψη ενός αρχαιολογικού χώρου ή ενός μουσείου και δ) έχουν τη δυνατότητα να βγάλουν φωτογραφίες μέσα στους χώρους του μουσείου.

Στάδιο 6: Ανακλαστική Εξέταση

Οι μαθητές/τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν εκμαγεία για να φτιάξουν/δημιουργήσουν ένα αγγείο (ατομική εργασία) και να σχεδιάσουν την κάτοψη μιας αίθουσας με εκθέματα σε μουσείο ή ενός κτιρίου / αίθουσας σε αρχαιολογικό χώρο (ομαδική εργασία). Έπειτα, συζητούν για όλα όσα έχουν μάθει μέχρι αυτό το σημείο, λέγοντας για το πώς άλλαξαν στάση σε συγκεκριμένα ζητήματα, αλλά και για το πώς θα ενεργήσουν στο μέλλον με βάση τη νέα γνώση που απέκτησαν.

Ακολουθούν μερικά ερωτήματα από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού:

- Ποιες διαφορές ή και ομοιότητες συναντάτε μεταξύ των εργασιών;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη διατύπωση των απόψεων σας;
- Πιστεύετε ότι με τη μελέτη μιας κάτοψης ενός αρχαιολογικού χώρου ή μουσείου μπορούν να μεταδοθούν συγκεκριμένες εμπειρίες και να αλλάξει κανείς στάση για περιβαλλοντικά ζητήματα;

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα συμπεράσματα, τα οποία εξήχθησαν.

Συμπεράσματα

Ο/Η εκπαιδευτικός στην εργασία αυτή χρησιμοποιεί την τεχνική της ενεργητικής μάθησης με τη χρήση του μοντέλου του Kolb, προκειμένου οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος. Ακόμη, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα όσον αφορά τεχνοτροπίες μάθησης, αλλά και να εξασφαλίσουν την πλήρη εμπλοκή των μαθητών τους σε διαδικασίες ενεργητικής μάθησης. Η ενεργητική μάθηση προωθεί την άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι μια διαδικασία που οδηγεί στη γνώση και αρχίζει για κάθε άτομο από το προτιμώμενο στάδιο του κύκλου και ολοκληρώνεται με τη διέλευσή του από όλα τα στάδια.

Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν από τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον φυσικό ή και κοινωνικό και βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Ακόμη δεν είναι απλά αποδέκτες της πληροφόρησης, αλλά και συμμετέχουν και πράττουν προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως τη σύνθεση και την επεξεργασία, αναδεικνύοντας μ' αυτό τον τρόπο την αξία της δια βίου εκπαίδευσης.

Μια επίσκεψη λοιπόν σ' ένα αρχαιολογικό χώρο και μουσείο συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις του/της κάθε μαθητή/τριας, αλλά και γενικότερα με το τι αποκομίζει φεύγοντας από εκεί. Εξαιτίας αυτών των παραγόντων το μουσείο είναι ένας χώρος που σέβεται και παρέχει ασφάλεια κι εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας σε κάθε κοινωνική ομάδα (στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητές/τριες του Τ.Ε) που το επισκέπτεται (Desvallees&Mairesse,2014).Η μουσειακή μόρφωση αποτελεί ένα αναμφίβολο θεμελιώδες δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους. Όλες λοιπόν οι κοινωνικές ομάδες κρίνεται απαραίτητο να έχουν ίσες ευκαιρίες για να μπορούν να απολαμβάνουν τα πολιτιστικά αγαθά και να διευρύνουν τις γνώσεις τους αναπτύσσοντας και βελτιώνοντας έτσι την προσωπικότητά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Howard, M. (2014). David Kolb: Learning Style & Experiential Learning Theory Available: <http://education-portal.com/academy/lesson/david-kolblearningstyle>

Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). The experiential educator: Principles and practices of experiential learning, EBLS Press, Kaunakakai, HI.

McKeachie, W. (2001). Active Learning.

Ελληνόγλωσση

Γεωργουσίδου, Μ., Μανωλάς, Ε., Παπαγεωργίου, Α., Μόγιας, Α. (2017). Ο κινηματογράφος στο μάθημα της Βιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια εφαρμογή του μοντέλου βιοματικής μάθησης του Kolb. Περιβάλλον και

Δίκαιο, Τεύχος 3, σελ. 472-480

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιοματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη, στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, σελ. 145-159, διαθέσιμο στο:<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PF>

- Μανωλάς, Ε. (2007). Η χρήση του παραθέματος στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τα κοινωνικά γεγονότα του Emile Durkheim, Παιδαγωγικός Λόγος, Τ. 2, σελ. 113-122.
- Μανωλάς, Ε. & Τσαντόπουλος, Γ. (2010). Περιβαλλοντική Πολιτική: Μερικές Τεχνικές Ενεργητικής Μάθησης, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Πολιτικής και Διαχείρισης, Μυτιλήνη, 19-21 Ιουνίου 2009, σελ. 8-16.
- Τριλίρα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους Τόπος: Αθήνα
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1997). Εκδόσεις: Μουσείο Μπενάκη

Ηλεκτρονική

- Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων (2019). Ανακτήθηκε στις 28/01/2020 από: <http://env-edu.fmenr.duth.gr/>
- Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου (2019β). Ανακτήθηκε στις 28/01/2020 από: <https://www.env.aegean.gr/spoudes/metaptixiakes/m-sc-environmental-sciences/>
- Desvallees, A., & Mairesse, F. (2014). Βασικές έννοιες της Μουσειολογίας. Έκδοση: ICOM-Ελληνικό Τμήμα (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων). Ανακτήθηκε στις 29/01/2020 από: <http://icom.museum.com>

Ο ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ» ΚΑΙ «ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ»

Βαλεντίνη Καμπατζά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΔΕΠ

Αλεξάνδρεια Πανεπιστημιούπολη Σίνδου του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος

Περίληψη

Η Λογοτεχνία, με τη σημερινή της σημασία, εμφανίζεται το 1886 και κυρίως, το 1920. Εκτός από τα εσωτερικά της χαρακτηριστικά (μυθοπλασία, ιδιαιτερότητα γλώσσας, μη χρησιμοθηρικός χαρακτήρας των κειμένων της, αισθητικό αποτέλεσμα), βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την κοινωνία και εξελίσσεται διαρκώς. Οι σχέσεις της με την Τεχνολογία ήταν σχεδόν ανύπαρκτες κατά το παρελθόν, ενώ στη σύγχρονη εποχή συνεργάζεται στενά με αυτήν και βρίσκει την πρακτική της εφαρμογή στην εκπαίδευση. Διαμέσου της Λογοτεχνίας και της προηγμένης Τεχνολογίας, καλλιεργείται –στις δομές Εκπαίδευσης– η «Πολιτισμική Ταυτότητα» και «Ετερότητα» των μαθητών και φοιτητών. Τελικά, διαμέσου των πολιτισμικών συναλλαγών, προκύπτει νέα γνώση και πληροφόρηση και διασφαλίζεται η κοινωνική ομαλότητα και ισότητα των ανθρώπων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Λογοτεχνία» (έννοια στενότερη από τη «Γραμματεία»), αναφέρεται σε κάθε γραπτό και προφορικό έργο του έντεχνου λόγου. Η πρώτη του εμφάνιση τοποθετείται τον 12^ο αιώνα, σε κείμενα του Νικήτα Ευγενειανού, αλλά χωρίς να έχει τα σημερινά χαρακτηριστικά του, δεδομένου ότι σχετίζεται άμεσα με τη Ρητορική Τέχνη. Η Λογοτεχνία αποκτά τη σημερινή της οντότητα πολύ αργότερα, το 1886 σε άρθρο του Ιωάννη Πανταζίδη δημοσιευμένο στο λογοτεχνικό περιοδικό *Εστία* και ουσιαστικά, παγιώνεται από το 1920 και μετά.

Η Λογοτεχνία, σύμφωνα με την Οντολογική Θεώρηση, διαθέτει ορισμένα εσωτερικά γνωρίσματα (τη μυθοπλασία, την ιδιαιτερότητα γραφής-γλώσσας, τον μη πρακτικό-χρησιμοθηρικό χαρακτήρα των κειμένων της και την αισθητική απόλαυση που χαρίζει στους αναγνώστες). Ωστόσο, οι υπερασπιστές αυτής της θεωρίας δεν έλαβαν καθόλου υπ’ όψιν τις συνεχείς κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές αλλαγές, θεωρώντας τη Λογοτεχνία ως κλάδο εντελώς ανεξάρτητο και ανεπηρέαστο από την Ιστορία. Την αντίθετη άποψη υποστήριζαν οι οπαδοί της Ιστορικο-Εξελικτικής Θεωρίας. Η Λογοτεχνία αναπόφευκτα διαμορφώνεται σε ένα κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, αντανakλώντας τις τάσεις της εκάστοτε εποχής, παράλληλα με τις απόψεις του συγγραφέα. Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι αλληλένδετοι κατά τη διαδικασία παραγωγής ενός λογοτεχνικού έργου. Εάν αυτό δεν τηρείται, τότε το έργο παύει να είναι επίκαιρο και συνεπώς, δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού γι’ αυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του γυναικείου διηγήματος στη Γαλλία, κατά την περίοδο του Γαλλικού Διαφωτισμού, όταν οι αστικές ομάδες παρουσιάζουν μια οικονομική άνθιση και επιδιώκουν την καταξίωσή τους σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Το λογοτεχνικό αυτό είδος εναρμονίζεται πλήρως με τις αλλαγές και της απαιτήσεις της κοινωνίας της εποχής. Μέσα από αυτή την οπτική της ιστορικο-εξελικτικής θεώρησης της λογοτεχνίας εμφανίστηκαν τα κινήματα του Κλασικισμού, του Ρομαντισμού, του Παρνασσισμού, του Νατουραλισμού, του Υπερρεαλισμού ή Σουρρεαλισμού και του Αισθητισμού. Επομένως, τα λογοτεχνικά κείμενα εξέφραζαν πάντοτε τις ανησυχίες της εποχής όπου εντάσσονταν, επιφέροντας το καινούργιο και αμφισβητώντας το παλαιό.

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

Λογοτεχνία, Τεχνολογία, Εκπαίδευση – Παρελθόν

Στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων, οι σχέσεις Λογοτεχνίας, Τεχνολογίας και Εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους σε μία πορεία αλληλεπίδρασης.

Βέβαια, κατά το παρελθόν, στο πλαίσιο μιας συντηρητικής αντίληψης των πραγμάτων, ήταν –μάλλον– διακριτοί οι ρόλοι τους (ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας με την Τεχνολογία)· ορισμένες φορές μάλιστα, και εχθρικοί. Στην Ελλάδα, η χρήση και αποδοχή της τεχνολογίας και των μέσων που αυτή διαθέτει, είχε μια περιορισμένη έκταση. Αυτό οφειλόταν –κατά πολύ– στη γενική τάση της κοινωνίας, που είχε μια σαφή προσκόλληση και συνεχή ενασχόληση με ζητήματα που αφορούσαν στην Ιστορία. Κατά συνέπεια, και οι συγγραφείς ακολούθησαν αυτή την τάση. Η Τεχνολογία, πριν τη βιομηχανική εποχή, αντιμετωπιζόταν με απόλυτη καχυποψία στη χώρα μας. Τότε, δεν υπήρχε κάποια αξιολογή τεχνολογική ανάπτυξη, ενώ η ενημέρωση του πληθυσμού για τα τεχνολογικά επιτεύγματα της Ευρώπης ήταν ελλιπής και αρκετά αποστασιοποιημένη. Μάλιστα, αυτή η αποστασιοποίηση έφθανε στα όρια της αδικαιολόγητης προκατάληψης απέναντι στα καινοτόμα-

νεωτεριστικά στοιχεία της τεχνολογίας, επειδή θεωρούνταν ικανά να διαταράξουν τη δομή της ζωής των Ελλήνων.

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτού του αρνητικού κλίματος απέναντι στις τεχνολογικές ανακαλύψεις, μόνον τρία αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την τεχνολογική ανάπτυξη, κατάφεραν να δουν το φως της δημοσιότητας κατά τη Μεταπολεμική Περίοδο. Πρόκειται για τα εξής μυθιστορήματα: το *Φράγμα* του Σπύρου Πλασκοβίτη, η *Βιοτεχνία Υαλικών* του Μένη Κουμανταρέα και το *Διπλό Βιβλίο* του Δημήτρη Χατζή. Αυτά τα μυθιστορήματα-σταθμοί παρουσιάζουν τη μετάβαση του Νεοέλληνα σε μια κοινωνία πρώιμης αστικοποίησης και στοιχειώδους εκβιομηχάνισης. Περιγράφεται εκεί η προσπάθεια εξοικείωσής του με την τεχνολογία και ενσωμάτωσής της στην καθημερινότητα.

Στον τομέα της Εκπαίδευσης, η χρήση της τεχνολογίας κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας ήταν πολύ περιορισμένης έκτασης. Εκτός από τις τεχνικές δυσκολίες (έλλειψη οικονομικών πόρων που θα επέτρεπαν την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού στις σχολικές τάξεις), υπήρχε και μια απολύτως συντηρητική και αδικαιολόγητη αντίληψη σχετικά με τον ενδεχόμενο εξοστρακισμό της ανθρώπινης παρουσίας και του ρόλου της από μία μηχανή (π.χ. τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, την παρουσίαση του μαθήματος με τη συμβολή ενός βιντεοπροβολέα κ.ά.). Σε ό, τι αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα και με το πρόγραμμα και τις κατευθυντήριες γραμμές του εκάστοτε Υπουργείου Παιδείας) δίδασκαν αποσπασματικά τα λογοτεχνικά κείμενα, μη επιτρέποντας τη δυναμική παρέμβαση των μαθητών-ακροατών. Σε αυτόν τον τύπο δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός είχε τον ρόλο του εξειδικευμένου καθοδηγητή-ερμηνευτή κειμένων. Με τον τρόπο αυτό, τα έργα έχαναν την αισθητική τους αξία και κατέληγαν σε στερεότυπα κείμενα που απλά εντάσσονταν στη διδακτέα ύλη. Ωστόσο, αυτή η μεροληπτική και ρατσιστική αντίληψη απέναντι στην τεχνολογία δεν ήταν ικανή να εμποδίσει την εξέλιξη της τεχνολογίας, που προχωρούσε με γρήγορους ρυθμούς.

Λογοτεχνία, Τεχνολογία, Εκπαίδευση – Παρόν

Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει πλέον συνδέσει τη ζωή του με την τεχνολογία και τις συνεχείς εξελίξεις της. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (που συνεχώς εξελίσσεται σε νέα, πιο προηγμένα μοντέλα) έχει – προ πολλού – εισβάλλει και ενσωματωθεί πλήρως στις καθημερινές πρακτικές των Ελλήνων (και κυρίως, των Ευρωπαίων), τόσο στον δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Κάτι που ασφαλώς ισχύει και στον χώρο της παραγωγής, της διοίκησης και της εκπαίδευσης.

Η επανάσταση της ψηφιακής τεχνολογίας συνέβαλε σε μέγιστο βαθμό σε θεαματικές ανατροπές στους τομείς της Τέχνης και του Πολιτισμού. Η τεχνολογία επηρεάζει τόσο τον τρόπο παραγωγής ενός έργου (τέχνης ή λογοτεχνίας), όσο και τη διάθεσή του στο κοινό. Ιδιαίτερα στη Λογοτεχνία, αυτή η νέα τροπή των πραγμάτων δημιούργησε μία εντελώς διαφορετική μορφή της, την «Κυβερνολογοτεχνία» («Cyberliterature») ή «Ηλεκτρονική Λογοτεχνία».

Η συνεργασία Λογοτεχνίας και Τεχνολογίας επέφερε σημαντικές αλλαγές στις λογοτεχνικές μορφές των κειμένων, ενώ τροποποιήθηκαν πλήρως και οι σχέσεις συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη. Ακόμη, αναπτύχθηκε ένα νέο μοντέλο αναγνώστη, με βασικό γνώρισμα τη δυναμική του παρουσία στη δημιουργία και εξέλιξη ενός λογοτεχνικού έργου (βλ. περίπτωση διαδικτυακών κοινοτήτων αναγνωστών σε μία εικονική λέσχη ανάγνωσης).

Οι νέες λογοτεχνικές μορφές, που παρουσιάζονται χάρη στην Τεχνολογία, είναι οι εξής:

- «Κυβερνολογοτεχνία»
- Νέα ψηφιακά προϊόντα: «ηλεκτρονικά βιβλία» («e-books»)
- Νέοι τρόποι επικοινωνίας και πρόσληψης του νοήματος ενός κειμένου (διαδικτυακές ή εικονικές κοινότητες αναγνωστών)
- Νέες μέθοδοι μυθοπλαστικής παραγωγής (διαδικτυακές διασκευές γνωστών λογοτεχνικών έργων ή ψηφιακή δημιουργία ιστοριών)
- Ψηφιακοί πόροι σχετικά με τη Λογοτεχνία (διάθεση στο διαδίκτυο και περιορισμοί τους)

Η «Κυβερνολογοτεχνία» και τα «ηλεκτρονικά βιβλία» («e-books»), δύο βασικές εξελίξεις της σύνδεσης Λογοτεχνίας και Τεχνολογίας, διαφοροποιούνται ως προς μία σημαντική παράμετρο: στην πρώτη περίπτωση, γίνεται λόγος για «Ψηφιακή Λογοτεχνία», ενώ στη δεύτερη, για «Ψηφιοποιημένη Λογοτεχνία». Δηλαδή, στην περίπτωση της «Κυβερνολογοτεχνίας», πρόκειται για έναν λογοτεχνικό μοντερνισμό με δημιουργία του κειμένου εξ αρχής σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενώ δεν υφίσταται καθόλου σε έντυπη μορφή. Στην περίπτωση των «e-books», γίνεται ηλεκτρονική μεταφορά αυτούσιων λογοτεχνικών έργων, που υφίστανται και ως έντυπα.

Η αρμονική και δυναμική συνεργασία Λογοτεχνίας και Τεχνολογίας διατηρεί πολλά θετικά στοιχεία. Χάρη σε αυτή τη σχέση, υπάρχει:

- Διευκόλυνση του έργου διδασκαλίας της Λογοτεχνίας
- Ελαχιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας της
- Εκμηδένιση της απόστασης του δέκτη από την πηγή πληροφόρησης
- Παράκαμψη του προβλήματος του χώρου διδασκαλίας της Λογοτεχνίας
- Βελτίωση στον τρόπο προσέγγισης και κατανόησης ενός κειμένου (περισσότερο ελκυστικός)
- Αποστασιοποίηση και κριτική αυτών των τεχνολογικών μέσων (καλλιέργεια του «Ψηφιακού Γραμματισμού», δηλ. διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες των χρηστών να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα που συσχετίζονται με ψηφιακή μορφή – Sofos, 2010)

Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις διάφορες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρήθηκαν –και εδώ– σημαντικές αλλαγές σε σχέση με το παρελθόν. Σταδιακά, οι εκπαιδευτικοί (κυρίως, των νεότερων γενεών) συνειδητοποίησαν τον σημαντικό-χρηστικό ρόλο της τεχνολογίας. Έτσι, υιοθέτησαν όλα τα διαθέσιμα μέσα της για να καταστήσουν πιο ελκυστικά τα διδασκόμενα λογοτεχνικά έργα. Παράλληλα, παρουσίασαν τους στενούς δεσμούς των έργων με την κοινωνία και την εξελικτική της πορεία. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν διδάσκονται πλέον αποσπασματικά, ενώ καταδεικνύεται στους μαθητές και η ανεκτίμητη αισθητική και πολιτισμική τους αξία. Διαμέσου ενός λογοτεχνικού έργου, οι μαθητές μεταφέρονται νοητά σε άλλες εποχές, σε ξένους πολιτισμούς, σε διαφορετικές ιδεολογίες και επιχειρούν έναν παρεμβατικό και κριτικό διάλογο μαζί του. Παράλληλα, καλλιεργείται και η πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα. Συχνά, σε μια προσπάθεια άμεσης σύνδεσης της Λογοτεχνίας με την κοινωνία, στο πλαίσιο της εξωστρέφειας,

προσκαλούνται στα σχολεία και στα εκπαιδευτικά Ιδρύματα καταξιωμένοι λογοτέχνες που παρουσιάζουν το έργο τους και συνδιαλέγονται με το νεανικό κοινό των μαθητών.

Ακόμη, χάρη στην τεχνολογία, ήδη από την παιδική ηλικία, καλλιεργείται η φαντασία, η επινοητικότητα, η λήψη πρωτοβουλιών, η χαρά της ενεργούς συμμετοχής και δημιουργίας. Αυτό ήταν αποτέλεσμα των εξελίξεων της Παιδαγωγικής Επιστήμης, που επέφεραν και την καθιέρωση της Παιδικής Λογοτεχνίας ως ξεχωριστό κλάδο. Ένα σύγχρονο παιδικό βιβλίο είναι πλέον αρκετά πολύπλοκο, αφού –εκτός από την παραδοσιακή μορφή συνύπαρξης κειμένου και εικόνας– διαθέτει κίνηση, έντονα χρώματα και τεχνολογικά εφέ. Με τον τρόπο αυτό, αφενός μεν, η ανάγνωση ενός παιδικού βιβλίου καταλήγει σε ένα διασκεδαστικό και επιμορφωτικό παιχνίδι και αφετέρου, απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του παιδιού. Έτσι, στο πλαίσιο μιας διαδραστικής πρόσληψης του κειμένου, το παιδί καλείται να συμμετέχει άμεσα, άλλοτε πατώντας ένα κουμπί, άλλοτε αποκαλύπτοντας μια κρυμμένη εικόνα (συνήθως, ζωάκι), κι άλλοτε, παρεμβαίνοντας στην ίδια την πλοκή του βιβλίου, με δυνατότητα τροποποίησής της (βλ. περίπτωση έργων του Ευγένιου Τριβιζά).

Στην περίπτωση της καθαρά ηλεκτρονικής ανάγνωσης, ο δικτυακός αναγνώστης μπορεί να ρυθμίζει τη ροή και τους τρόπους αφήγησης (kingofspace). Ακόμη, του παρέχεται η δυνατότητα παράλληλης ενημέρωσης, μέσω σχετικών links.

«Πολιτισμική Ταυτότητα» και «Ετερότητα»

Με τον όρο «Πολιτισμική Ταυτότητα» εννοούμε όλες τις πολιτισμικές εθνικές καταβολές που χαρακτηρίζουν ένα άτομο και το εντάσσουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή έθνος. Πρόκειται για μία δυναμική διεργασία που απασχολεί το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας του. Στην πραγματικότητα, η πολιτισμική ταυτότητα συμβάλλει στον κοινωνικό προσανατολισμό του και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Ωστόσο, ιδιαίτερα μετά τις ραγδαίες αλλαγές που επέφερε η Βιομηχανική Επανάσταση, αυτό το σύστημα αξιών δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι το σταθερό και απολύτως παγιωμένο, καθόσον τα άτομα που εντάσσονται σε αυτό διαφοροποιούνται σε θέματα γλώσσας, καταγωγής, θρησκείας, επαγγέλματος, μόρφωσης και διαφορετικής προσωπικότητας. Επιπλέον, η «Πολιτισμική Ταυτότητα» εμπεριέχει κάτι το δυναμικό, αφού κληροδοτείται από γενιά σε γενιά, βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με το περιβάλλον και τις επικρατούσες τάσεις, τροποποιείται και εξελίσσεται. Τελικά, είναι μία μεγάλη δεξαμενή που εμπεριέχει πολλές επιμέρους ταυτότητες.

Στην Ελλάδα, μέχρι το 1990, επικρατούσε η άποψη ότι η κοινωνία διέπεται από σχετική ομοιογένεια, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν μειονότητες ενσωματωμένες στον ελλαδικό χώρο (π.χ. η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης).

Από τη δεκαετία του 1980 και τις αρχές του 1990, η χώρα μας δέχεται κύματα παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων και Βορειοηπειρωτών) και αλλοδαπών και σταδιακά, καλλιεργείται η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας. Οι μετακινήσεις αυτές αυξήθηκαν σταδιακά και –κατά τα τελευταία χρόνια– έλαβαν σημαντικές διαστάσεις, συνιστώντας ένα ζήτημα μείζονος σημασίας που θα έπρεπε να βρει τη λύση του. Έτσι, εμφανίστηκε και ο όρος «Πολιτισμική Ετερότητα» για να εκφράσει αυτή τη διαφορά κουλτούρας. Το άτομο, μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνεχών αλλαγών και συνδιαλλαγής πολιτισμών, ηθών και ιδεολογιών, οφείλει να γίνει περισσότερο ευέλικτο απέναντι σε συνανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες. Ο όρος «Πολιτισμική Ετερότητα» αποτυπώνεται με διάφορες μορφές: ως εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική. Αφορά δε σε τμήματα του

γηγενούς πληθυσμού που διαφοροποιούνται από τον υπόλοιπο πληθυσμό (μειονότητες) και σε νέες ομάδες ατόμων που έρχονται στη χώρα ως μετανάστες (πολιτικοί ή μη).

Στο πλαίσιο αυτό, η σύγχρονη πολιτεία οφείλει να χαράσσει μια σωστή στρατηγική ομαλής ένταξης των ατόμων στην ελληνική πραγματικότητα. Η Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει άμεσα και σημαντικά σε αυτόν τον στόχο. Ως εκ τούτου, σύμφωνα και με την άποψη της σύγχρονης Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδείας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν:

- Να ενημερώνουν τους μαθητές για το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, ως ένα φυσικό επακόλουθο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών στη χώρα μας και γενικότερα, στην Ευρώπη
- Να καλλιεργούν τον σεβασμό των μαθητών απέναντι στους άλλους
- Να αναπτύσσουν σε αυτούς δεξιότητες υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και κυρίως, την «ενσυναίσθηση» (ικανότητα προσωρινής τοποθέτησης στη θέση του άλλου, με σκοπό να κατανοηθεί το πρόβλημά του – βλ. και σχετική άποψη του Helmut Essinger)
- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές της μειονότητας ή των επιμέρους μειονοτήτων σχετικά με την αξία της δικής τους ταυτότητας και πολιτισμικής κληρονομιάς
- Να αναδεικνύουν τις πολιτισμικές αξίες κάθε λαού (της μειονότητας ή της πλειονότητας των μαθητών)
- Να προβάλλουν τις ανθρώπινες αξίες του σεβασμού της προσωπικότητας, της ελευθερίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ανεμπόδιστης πνευματικής και κοινωνικής εξέλιξης στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας
- Να καταδεικνύουν την αξία της μάθησης και του εμπλουτισμού γνώσεων μέσα από μια γόνιμη συνδιαλλαγή μεταξύ των πληθυσμών (γηγενών και ξένων)
- Να υιοθετούν το Διαπολιτισμικό Μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού, αποτρέποντας έτσι τακτικές πλήρους ενσωμάτωσης ή στείρας αφομοίωσης της μειονότητας στον πολιτισμό της επικρατούσας ομάδας, καθώς και ενδεχόμενες ρατσιστικές παρεκτροπές

Με τον τρόπο αυτό, θα υπάρξει ένα άνοιγμα των αυτόχthonων μαθητών στους ξένους πολιτισμούς και μια πρόσκληση για συμμετοχή της μειοψηφίας στον πολιτισμό της γηγενούς ομάδας. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των πληθυσμών θα επιφέρει μια νέα μορφή εκπαίδευσης βασισμένη στις αρχές της δημοκρατίας και θα συμβάλει στην ομαλή συμπίεση των αλληλοεξαρτώμενων πληθυσμών. Σε αυτό συνεπικουρεί και η διδασκαλία τόσο της δεύτερης γλώσσας (ως επίσημης γλώσσας του σχολείου), όσο και η διατήρηση και βελτίωση της μητρικής. Αυτή η δίγλωσση εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών της μειονότητας (βλ. σχετικά και άποψη των Cummins, 1999 και Δαμανάκη, 2000).

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, διαμέσου της Τεχνολογίας, αναλαμβάνει έναν ιδιαίτερα συνδρομητικό ρόλο, τόσο στη διατήρηση-διαφύλαξη της «Πολιτισμικής Ταυτότητας» των ατόμων, όσο και στην προβολή και καλλιέργεια της «Πολιτισμικής Ετερότητας». Τα κείμενα της Ελληνικής και Ξένης Λογοτεχνίας αναδεικνύουν διάφορες ιστορίες της σύγχρονης και παρελθούσας πραγματικότητας (ελληνικής και ξένης), με πρωταγωνιστές πρόσωπα της καθημερινότητας ή ιστορικές προσωπικότητες που άφησαν το στίγμα τους στο πέρασμα του χρόνου. Μέσα από ένα

λογοτεχνικό έργο, αναβιώνουν γεγονότα και βιώματα λαών πολλών εθνικοτήτων και επισημαίνονται κοινά πολιτισμικά τους στοιχεία. Παράλληλα, προβάλλονται και διάφορα πολιτισμικά αγαθά, ως απόρροια της εθνικής ταυτότητας, αλλά και ετερότητας, στο πλαίσιο μιας γόνιμης σχέσης σύγκλισης και συνδιαλλαγής απόψεων και αξιών. Οι μετανάστες, που συνιστούν τη μειονότητα, μέσα από τη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων, έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που βίωσαν (πόλεμοι, διώξεις –πολιτικές ή μη, οικονομική ανέχεια κ.ά.), κατανοώντας τελικά ότι δεν είναι μόνοι. Η δύναμη της τεχνολογίας αναπαριστά αυτή την πραγματικότητα (μεταφορά λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση) και προβάλλει την αξία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα με τη συνδρομή σχετικών ιστοσελίδων (π.χ. Εταιρεία Λογοτεχνών Θεσσαλονίκης) που προβάλλονται μέσω βιντεοπροβολέα στην τάξη, με την πρόσκληση και επίσκεψη καταξιωμένων λογοτεχνών, με επισκέψεις των φοιτητών –στο πλαίσιο του μαθήματος– σε βιβλιοθήκες και σε λογοτεχνικές ημερίδες κ.ά.

Επίλογος

Η «Πολιτισμική Ταυτότητα» και «Ετερότητα» είναι αναγκαίες να υπάρχουν, καθόσον, αντίστοιχα, χαρακτηρίζουν διαχρονικά την προσωπικότητα του ατόμου και προβάλλουν την αξία των πολιτισμικών συναλλαγών, οι οποίες οδηγούν στην πρόσκτηση νέας γνώσης και πληροφόρησης.

Σε αυτή τη σχέση αλληλεξάρτησης της Λογοτεχνίας και της Τεχνολογίας, η Εκπαίδευση συνιστά την πρακτική εφαρμογή τους, έχοντας ως βασικό μέλημα τη διατήρηση της κοινωνικής ομαλότητας και την προβολή των πολιτισμικών αξιών των λαών σε ένα καθεστώς δημοκρατικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αποστολίδου, Β. (2012). Ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο ΕΣΠΑ. *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ. Κυβερνολογοτεχνία και e-books. Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ).

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clement, J. *De la littératureinformatique*. (Πρόσβ. 20.5.2006),

<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικήπροσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele. Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Ζερβάκη, Α. (2010). *Η έννοια της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας: η συμβολή της UNESCO*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Ζήρας, Α. (2000). *Η Τέχνη της γραφής στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καμπατζά, Β. (2018). *Διδακτικές Σημειώσεις στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος «Πολιτιστικοί Οργανισμοί και Ψηφιακές Τεχνολογίες» του ΠΜΣ του Τμ. Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΑΤΕΙΘ*. Θεσσαλονίκη.
- Μπελ, Ντ. (1999). *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης*, μετ.: Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, επιμ.: Στέφανος Ροζάνης. Αθήνα: Νεφέλη, σ.135.
- Sanon, A. (1978). *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*. Paris: La maison du dictionnaire.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Αθηνά Κολιοπούλου, Εκπαίδευση και Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία
ΕΚΠΑΠΕ60, Τελειόφοιτη Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» [Master in Special Education] Επιστήμες της Αγωγής Πανεπιστημίου
Λευκωσίας και Πατρών

Περίληψη

Στην εποχή του πολιτισμικού πλουραλισμού οφείλουμε να μελετήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς ακαδημαϊκές γνώσεις και αν το μορφωτικό τους επίπεδο είναι αρκετό προκειμένου να γνωρίζουν σωστούς και δίκαιους τρόπους προσέγγισης των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στο χώρο της τάξης τους. Επίσης, θα γίνει λόγος για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι ώστε να ενσωματώσουν και στο τέλος να συμπεριλάβουν τους μαθητές πρόσφυγες στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους στηρίζουν σε όλους τους τομείς, δηλαδή στον κοινωνικό, ψυχολογικό, ακαδημαϊκό και

συναισθηματικό τομέα. Με αυτό τον τρόπο και μέσω νέων πρακτικών και καινοτόμων προγραμμάτων θα δούμε πως μπορούν να προσπεραστούν τα εμπόδια που υπάρχουν και διαρκώς παρουσιάζονται για την ολοκλήρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο των γηγενών όσο και των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμικός πλουραλισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καινοτόμα προγράμματα

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Στην εποχή της ύστερης μετανεωτερικότητας, οι συχνές μετακινήσεις πληθυσμών σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο επέφεραν τροποποίηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των εκάστοτε κοινωνιών» (Αγγελίδης, 2011, σ.384). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση και δίνει αξία στον όρο «δημοκρατία». «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (multicultural education) αναφέρεται στην ουσιαστική πραγμάτωση του πολιτισμικού πλουραλισμού στα σχολεία» (Στασινός, 2016, σ.448). Σε αυτή ο πολιτισμικός πλουραλισμός αντιμετωπίζεται ως μια θετική δύναμη που ωριμάζει τόσο την κοινωνία όσο και τα άτομα αυτής. Μέσα από τον πολιτισμικό πλουραλισμό όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως θα πρέπει να προετοιμαστούν για την επιβίωση τους μέσα σε μια ποικιλόμορφη και πολύπλοκη κοινωνία (Χατζησωτηρίου, 2018). Ο όρος διαπολιτισμικότητα προσβλέπει στην αλληλεπίδραση και στην κοινωνική συμπερίληψη όλων των ατόμων και όχι στην απλή συνύπαρξή τους. Σύμφωνα με τη Χατζησωτηρίου (2018) σκοπός της διαπολιτισμικότητας είναι η αμοιβαιότητα, ο σεβασμός, η αλληλοαποδοχή και η πραγματική αλληλεγγύη μεταξύ των μελών και των ομάδων μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Ωστόσο θα πρέπει να υπάρχει διαπολιτισμική συνείδηση και τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τον νόμο 4415/16 του Υπουργείου Παιδείας «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Σύμφωνα με τον Στασινό (2016) πολλοί διεθνείς οργανισμοί ανάμεσα τους και η UNESCO δραστηριοποιούνται συνεχώς με απώτερο σκοπό την «ισότιμη και δημοκρατική εκπαίδευση όλων των παιδιών και εφήβων» ανεξάρτητα της πολιτισμικής τους ετερότητας. Αυτό για να επιτευχθεί θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία πολλών αρμόδιων φορέων και στελεχών κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι η κουλτούρα του σχολείου οφείλει να προάγει τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Αυτοί οι φορείς είναι η Πολιτεία, οι σχολικοί σύμβουλοι, η σχολική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, η κοινότητα και άλλοι οργανισμοί (Αγγελίδης, 2011). Πέρα, όμως, από τους φορείς πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας να αλλάζουν προκειμένου να πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στο οποίο φοιτά (Στασινός, 2016). Σύμφωνα με την Χατζησωτηρίου (2018) θα ήταν καλό να υλοποιηθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξέλιξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντική η κατάρτιση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε νέες πρακτικές, «όπως είναι η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας, η αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, καθώς και η συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς μεταναστευτικής βιογραφίας» (Χατζησωτηρίου, 2018, σ.56). Είναι, λοιπόν, ένα πολύ σημαντικό θέμα η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη θεμελίωση της διαπολιτισμικότητας και των αξιών της, τις οποίες καλούνται οι πολίτες να τις σεβαστούν και να ταυτιστούν με αυτές (Λαγουδάκος, 2013). Επομένως, η ελληνική κοινωνία καλείται «να μετασχηματίσει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία» (Λαγουδάκος, 2013). Ύστερα από κάποιες πρακτικές που θα πρέπει να υλοποιηθούν σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να γίνουν πιο ευέλικτοι στον τρόπο διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) θα πρέπει να αναπτυχθούν πρακτικές με στόχο τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στη μάθηση, οι οποίες θα προωθούν τις «φιλικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, την εμπλοκή των γονέων, την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας». Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2016) εφάρμοσε μια άλλη πρακτική, δηλαδή «εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) που θα καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ θα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες». Στα πλαίσια, λοιπόν, των αρχών της Διαπολιτισμικής διδασκαλίας σύμφωνα με την Δημητριάδου, Ευσταθίου (2008, σ.67-85) οι πρακτικές που προτείνονται για την καλύτερη συνεργασία των μαθητών σε ομαδικό επίπεδο είναι οι εξής: «1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 2) Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (Project), 3) Διαθεματική προσέγγιση, 4) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος, 5) Παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση, 6) Προσομοίωση, 7) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές), 8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση, 9) Βιοματική προσέγγιση, 10) Διδασκαλία με τη χρήση ΝΤ (νέας τεχνολογίας), 11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Syntectics, 12) Καταιγισμός ιδεών (brainstorming), 13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας». Σύμφωνα με την «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», «οι καλές πρακτικές και οι καινοτόμες δράσεις εστιάζουν, σε εκείνους που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, που έχουν χαμηλές επιδόσεις ή έχουν αποτύχει, σε περιθωριοποιημένους μαθητές ή σε μαθητές που δεν έχουν ενταχθεί στη σχολική ομάδα, σε όσους είναι αποδέκτες άμεσης βίας (φυσικής ή λεκτικής), δομικής (π.χ. ρατσιστικών συμπεριφορών από συμμαθητές τους ή και εκπαιδευτικούς ή από το σχολείο συνολικά ως δομή), καθώς και πολιτισμικής βίας με στόχο τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής, καθώς και την προαγωγή της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Μπονίδης, Παπαδοπούλου, χχ). Οι καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής στο σχολείο αναπτύσσουν την πολυφωνία και προωθούν την ελευθερία στην εκπαίδευση (Δημητριάδου, 2012). Σύμφωνα με την έρευνα της Δημητριάδου (2012) στις καλές πρακτικές περιλαμβάνονται «η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση πολυτροπικών κειμένων, αφήγηση ιστοριών, χρήση αυθεντικών κειμένων από τον πολιτισμό προέλευσης των μαθητών, χρήση δίγλωσσων κειμένων, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση κειμένων με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, αναφορές στα προβλήματα των μεταναστών, εμπλοκή των γονέων στη διδακτική διαδικασία κ.λπ.» (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008• Dimitriadou et al., 2011). Επίσης, θα ήταν πολύ σημαντική η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αγωγής στους μαθητές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για την καλύτερη κοινή και ομαλή συνύπαρξή τους. Για να υλοποιηθούν όλες αυτές οι πρακτικές βασική προϋπόθεση είναι η «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η διατήρηση θετικού κλίματος και υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές και η οργάνωση της διδασκαλίας με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών» (Δημητριάδου, 2012). Ωστόσο,

σύμφωνα με τη Βαλιαντή (2015, σ.10) για να είναι πιο αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να γίνει «αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών και στη φιλοσοφία της διδακτικής τους πρακτικής». Εξάλλου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται «στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα» (Βαλιαντή, 2015, σ. 10). Επίσης, μέσω των άτυπων περιβάλλοντων μάθησης θα αυξηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, η αυτοπεποίθησή τους, ο γραμματισμός τους και θα αναπτυχθούν θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Δημητριάδου, 2012). Όλα αυτά αποβλέπουν στο «να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές, καλούς, μέτριους ή αδύναμους-γηγενείς ή παλιννοστούντες και αλλοδαπούς» (Κεσίδου, 2008).

Καινοτόμα προγράμματα

Σύμφωνα με τον νόμο 4415/16 (ΦΕΚ 159 τεύχος Α' 159/06.09.2016) του Υπουργείου Παιδείας ορίζονται «Πειραματικά Διαπολιτισμικά σχολεία», τα οποία θα συνεργάζονται και θα συνδέονται με «τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μέσω των οποίων θα εξασφαλίζονται τόσο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων όσο και η διάχυση της εμπειρίας των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων». Επίσης, από το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με τον νόμο 4415/16 (ΦΕΚ 159 τεύχος Α' 159/06.09.2016) ορίστηκε επιτροπή, η οποία θα συγκεντρώνει «εκπαιδευτικά υλικά, εγχώριες και διεθνείς πρακτικές σχολείων προς ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας». Απόφαση του Υπουργείου στοχεύει σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, σε κοινωνικά μέτρα που θα υποστηρίξουν την οικογένεια, σε συμβουλευτικές υπηρεσίες που θα συνεργαστούν με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.) για την καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων-σχολείου, ίδρυση «καλοκαιρινών σχολείων» και «θερινών κατασκηνώσεων» και τέλος υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. (Νόμος 4415/16, Υπουργείο Παιδείας). Επίσης, το ΙΕΠ(2016) λειτούργησε «Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν οργανωτικά τις σχολικές μονάδες» με στόχο την ομαλή προσαρμογή των προσφύγων και τη σχολική τους επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή σε κάποιο άλλο που επιθυμούν. Στη συνέχεια, άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνει το ΙΕΠ είναι το πρόγραμμα **«Καλλιπάτεια: Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι είμαστε διαφορετικοί, όλοι είμαστε ίσοι»**, κατά το οποίο οι θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται σχετίζονται με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπου μέσω της ομαδικής συνεργασίας, της φροντίδας της υγείας του σώματος και του πνεύματος γίνεται αναφορά στα α) ανθρώπινα δικαιώματα, β) την πολυπολιτισμικότητα, γ) τον ρατσισμό και την ξеноφοβία, δ) την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και την κοινωνία και ε) τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό» (ΙΕΠ, 2008). Άλλο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα **COMENIUS**, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της. Επίσης, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων από διάφορες χώρες και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται άμεσα στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, προάγει την εκμάθηση γλωσσών και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (6ο διαπολιτισμικό σχολείο Κορδελιού). Άλλο επιδοτούμενο πρόγραμμα από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι το **Erasmus+, KeyAction 2 – Xenius Zeus(2018)**, σκοπός του οποίου είναι «η ανάπτυξη της γλωσσικής παιδείας,

με τη χρήση υπολογιστών, καθώς και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η διδασκαλία της ελληνικής ή της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στοχεύει στη σταδιακή ανάπτυξη γλωσσικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων» καθώς και στην προσαρμογή των μαθητών στη διαπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα (Ελληνικό Παρατηρητήριο, 2018). Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιούνται καλύτερα οι κοινωνίες στη πολιτισμική ετερότητα και οι πολίτες μεταναστευτικής βιογραφίας γίνονται αποδεκτοί από την τοπική κοινωνία (Ελληνικό Παρατηρητήριο, 2018). Ένα ακόμη ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι το «Έχω δικαιώματα-I haverights» στο οποίο συμμετέχει το Ελληνικό Παρατηρητήριο ως associated partner στόχος του οποίου είναι η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας, σεβασμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών. Επίσης, το πρόγραμμα αυτό μελετά καλές πρακτικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education), χωρίς να αποκλείει μαθητές, αλλά να προσπαθεί να εντάξει μετανάστες μαθητές στο σχολικό πλαίσιο (Ελληνικό Παρατηρητήριο, 2018). Επίσης, ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το πρόγραμμα **e-twinning** σύμφωνα με το οποίο το Υπουργείο Παιδείας θέλει να «προσφέρει στα σχολεία τη δυνατότητα να συνεργάζονται, με χρήση εργαλείων ΤΠΕ, προκειμένου να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη». (Υπουργείο Παιδείας, 2018). Παράλληλα το πρόγραμμα αυτό «προωθεί και ενδυναμώνει τις έννοιες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας», καθώς διεξάγεται σε 38 ευρωπαϊκές χώρες, συμμετέχουν 21.000 Έλληνες εκπαιδευτικοί και 11.000 ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, «το e-Twinning μπορεί να υλοποιηθεί είτε ως ανεξάρτητο πρόγραμμα ή συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα (Πολιτιστικά Προγράμματα, Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή σταδιοδρομίας κ.ά.)» (Υπουργείο Παιδείας, 2018). Ακόμη, ο διεθνής οργανισμός της **UNESCO** πάντα πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα για όλη τη ζωή του ανθρώπου από την προσχολική ηλικία μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, έχουν τα ίδια δικαιώματα ανεξάρτητα από το φύλο τους, την εθνικότητα τους, τη σεξουαλική τους ταυτότητα και την αναπηρία τους (UNESCO, 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα : Διάδραση
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Επιστήμες Αγωγής, 1, 7-35. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
- Δημητριάδου, Δ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ, 67-85.
- Δημητριάδου, Κ. (2012). Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής. Στο: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (ΕΠΑΔΠΕ), τεύχος 1. Από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2
- Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (2018).

- Εκπαίδευση προσφύγων: Επιδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση Πρόγραμμα Erasmus+, KeyAction 2 - XeniusZeus. Από: <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php/yliko>
- Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση(2018). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Έχω δικαιώματα» (I have rights). Από: <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php/yliko/172-i-have-rights>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως(2016). Νόμος 4415/2016(ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (Τεύχος 2, Αρ. Φύλλου 3502). Από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfigesnew.pdf>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(2010). Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι. Από: Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κεσίδου Α.,(2008). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο: Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007) (σσ.11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/112-eisagogi22?start=4
- Λαγουδάκος, Μ. Γ. (2013). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Από: http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf
- Μπονίδης Κ., Παπαδοπούλου Β.(γγ). Καλές πρακτικές. Στο: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php?option=com_content&view=article&id=106.
- Στασινός Δ.(2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
- Χατζησωτηρίου Χ., Αγγελίδης Π.(2018). Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο. Ζεφύρι: Διάδραση
- Υπουργείο Παιδείας (2018). Προγράμματα e-twinning. Από: <https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/ekpaiprogram-gymnasiou-4/32829-31-01-18-sxediasmos-kai-ylopoiisi-ton-programmaton-aspnet-unesco-kai-etwinning-gia-to-sxoliko-etos-2017-2024>
- 6ο Διαπολιτισμικό& Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού. Τομεακό πρόγραμμα COMENIUS: ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (2007-2013). Από: <http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/>
- UNESCO (2019). Education transforms lives. Από: <https://en.unesco.org/themes/education>

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Christina Balampougiki, B.Sc Psychology Specialization Behavioural
Neuroscience, Special Education Technician for the English Montreal School Board
e-mail: CBalampougiki@emsb.qc.ca

Ζαφειρούλα Κοτσάκη, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education, Υπουργείο
Παιδείας & Θρησκευμάτων
e-mail: zkotsaki@sch.gr

Περίληψη

Η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια) προωθούν τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση των μαθητών και των μαθητριών με σκοπό να αναπτύξουν τις γνωστικές, τις κοινωνικές και τις κιναισθητικές τους ικανότητες. Ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θεματολογία τη σωστή διατροφή και το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητάς των εφήβων επιλέχθηκε από την παιδαγωγική ομάδα να διερευνηθεί, καθώς

τα ποσοστά παχυσαρκίας των εφήβων στην Ελλάδα αυξάνονται τα τελευταία χρόνια. Για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών υλοποιούνται βιωματικές δραστηριότητες. Αυτές αποβλέπουν διττά, από τη μια μεριά στην υιοθέτηση συνηθειών σωστής διατροφής και καθημερινής άσκησης που προάγουν τη σωματική και ψυχο-συναισθηματικής υγεία τους και από την άλλη στην ανάπτυξη των ατομικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων που βελτιώνουν την κοινωνική τους ζωή και την ψυχολογική τους κατάσταση.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Κοινωνικές Δεξιότητες, Διατροφή, Άσκηση, Υγεία, Βιωματικές Δράσεις.

Εισαγωγή

Η Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας, όπως αυτές ορίζονται από τα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης της UNESCO και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 1986), απαιτούν επικαιροποίηση του περιεχομένου των σχετικών σχολικών δράσεων προς την κατεύθυνση της δημιουργίας υγιών ατόμων, που αναπτύσσονται σε υγιή, φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, άτομα τα οποία ενδιαφέρονται να κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την βελτίωσή τους (ενεργοί πολίτες). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) Αγωγής Υγείας με διαφοροποιημένο περιεχόμενο και δομή σε σχέση με τη συμβατική, τυπική σχολική διδασκαλία καθώς εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και περιλαμβάνουν μελέτη πεδίου, βιωματικά εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων και ποικίλες τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως καταιγισμό ιδεών, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, βιβλιογραφική έρευνα και σχέδια εργασίας (project) (Ματσαγγούρας, 2012).

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) υλοποιούνται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια) σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου, μετά το πέρας των μαθημάτων σύμφωνα με τη εγκύκλιο 163790/Γ7/31-10-2013 του Υ.ΠΑΙ.Θ. Οι Loder&Hirsch (2003) σημειώνουν ότι σημαντικοί παράγοντες για την επιλογή και τη συμμετοχή των εφήβων σε δραστηριότητες, είναι η ευχαρίστηση και η διασκέδαση που νιώθουν και επιπλέον σύμφωνα με τους Patricketal. (1999) σημαντικό κίνητρο αποτελεί το να περνάνε χρόνο με τους φίλους τους. Για τους παραπάνω λόγους η θεματολογία, η δομή, η ευελιξία των δραστηριοτήτων, η μεθοδολογία και οι τεχνικές διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση των ΠΣΔ, καθώς επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα ελκυστικές για τους μαθητές/τριες της παιδαγωγικής ομάδας ώστε να παρακινούνται να συμμετέχουν.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως στην εκπαίδευση ενηλίκων έτσι και στα ΠΣΔ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται σε νέες διαστάσεις. Ο Knowles (1978) υποστήριξε το ρόλο αυτό ως ανδραγωγό και ως αναλυτής της μάθησης, ο Freire (1996) ως «διευκολυντή» και ο Rogers (1999) πρόσθεσε «όχι ως αυθεντία». Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις δραστηριότητες έχοντας καλά προετοιμαστεί για το θέμα του, δίνει την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τη γνώμη τους, δέχεται τους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι μαθητές και παρεμβαίνει μόνο όταν κάποια συμπεριφορά διαταράσσει το συνεργατικό πνεύμα της τάξης. Επιπλέον, υποστηρίζει τους μαθητές στην έκφραση των ιδεών και των απόψεών τους, αποδεχόμενος την άποψή του καθενός, έστω κι αν διαφωνεί, ακούει προσεκτικά, επιβεβαιώνοντας ότι κατανοεί και ευαισθητοποιεί τους μαθητές στα θέματα του ΠΣΔ που υλοποιεί. Ενεργεί ως εμπνευστής (Καψάλης

και Παπασταμάτης 2002) και ως σύμβουλο, εμπνευστή και συντονιστή της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος 2005).

Τα ΠΣΔ Αγωγής Υγείας στηρίζονται στην Κοινωνική Γνωσιακή Θεωρία του Albert Bandura (1986) σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά των ανθρώπων ερμηνεύεται από την τριαδική, δυναμική και ανταποδοτική σχέση αλληλεπίδρασης α) της συμπεριφοράς, β) των προσωπικών παραμέτρων γνώσεις, αξίες, πρότυπα και γ) των περιβαλλοντικών παραμέτρων (η επίδραση των γονέων, των κοινωνικών θεσμών, των κοινωνικών ρόλων και φραγμών). Επιπροσθέτως, η διαθεματική δραστηριότητα των ΠΣΔ αποβλέπει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002), μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες που εστιάζουν στον κριτικό στοχασμό και στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας των μαθητών της παιδαγωγικής ομάδας εφαρμόζοντας τις αρχές της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007). Τέλος, τα ΠΣΔ προωθούν τη βιοματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση των μαθητών/τριών ώστε α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα-) γνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν, γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις τόσο στο προσωπικό, όσο και στο άμεσο κοινωνικό τους πεδίο.

Σκοπός και Στόχοι του προγράμματος

Γενικός σκοπός του προγράμματος αγωγής υγείας είναι η βελτίωση των ατομικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών της παιδαγωγικής ομάδας μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής και βιοματικής μάθησης με θεματολογία την ανάδειξη της σημασίας της υγιεινής διατροφής και της άσκησης για την προαγωγή της υγείας.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, που σχετίζονται με τη διαδικασία της ενεργητικής βιοματικής μάθησης ορίζονται στο να είναι σε θέση τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας: α) να ασκηθούν ομαδικά και συνεργατικά καλλιεργώντας την κοινωνικότητά τους, β) να δραστηριοποιηθούν με υπευθυνότητα, αναλαμβάνοντας αρμοδιότητες στην ομάδα, γ) να αξιοποιούν ευχάριστα και δημιουργικά το χρόνο τους, δ) να αναζητούν υλικό σχετικό με το θέμα τους, ε) να επεξεργάζονται με κριτική σκέψη τα προϊόντα της έρευνας τους και στ) να χειρίζονται με δεξιότητες ηλεκτρονικούς υπολογιστές αποκτώντας εξοικείωση στη χρήση λογισμικών.

Οι επιμέρους στόχοι, που σχετίζονται άμεσα με τη θεματολογία του Προγράμματος Αγωγής Υγείας, ορίζονται στο να είναι σε θέση τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας: α) να γνωρίζουν για τη σημασία της υγιεινής διατροφής της άσκησης και τους βασικούς κανόνες υγιεινής διατροφής, β) να γνωρίζουν τα θρεπτικά συστατικά και τη σημασία τους στη διατροφή των νέων εφήβων γ) να επιλέγουν τα κατάλληλα τρόφιμα ανάλογα με τα θρεπτικά συστατικά που περιέχουν και αναγράφονται στη συσκευασία τους δ) να μάθουν παραδοσιακές συνταγές του τόπου τους ε) να αναγνωρίζουν τον τρόπο που επηρεάζει η γυμναστική εξάσκηση τη σωματική διάπλαση του νέου, του εφήβου και του ενήλικα και στ) να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα άσκησης, υιοθετώντας υγιεινούς τρόπους ζωής.

Μέθοδος και Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

Για την επιλογή του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας, εισαγωγικά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέσα από άρθρα, ειδήσεις, video και εικόνες το θέμα της παχυσαρκίας των εφήβων στην Ελλάδα, με έμφαση στην κακή διατροφή και τη μειωμένη φυσική δραστηριότητα. Σκοπός της ενέργειας αυτής είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των μαθητών/τριών πάνω στο θέμα, ώστε να παρακινηθούν για τη διερεύνηση του. Αρχικά, με δημοκρατικές διαδικασίες και καταγιισμό ιδεών επιλέγεται ο τίτλος του προγράμματος, όπως λόγου χάριν «Άσκηση, Γεύση και Υγεία».

Καθ’ όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, η παιδαγωγική ομάδα εργάζεται σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στη γνώση και τους μαθητές και ως καθοδηγητές τους, για την απόκτηση δεξιοτήτων, γλωσσικών, μεθοδολογικής διερεύνησης, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι διδακτικές τεχνικές υλοποίησης του προγράμματος περιλαμβάνουν θεωρητικές και βιομαθητικές δραστηριότητες με καταγραφή, ταξινόμηση, ιεράρχηση, αξιολόγηση και επιλογή προτάσεων-λύσεων μέσα από διαδικασίες όπως: α) καταγιισμό ιδεών και ελεύθερο συνειρμό, β) έρευνα και συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές όπως έντυπες, ηλεκτρονικές, ομιλίες, συνεντεύξεις, γ) συζητήσεις, καταθέσεις γνώμων και ανταλλαγές απόψεων, δ) βιομαθητικές ασκήσεις όπως γυμναστική και ασκήσεις φυσικής αγωγής, εικαστικές κατασκευές, εργασίες ετοιμασίας και παρασκευής πρωινού, σαλάτας λαχανικών ή φρούτων, ε) επισκέψεις σε φορείς και επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στο χώρο της διατροφής και της άσκησης, στ) χρήση νέων τεχνολογιών ζ) φύλλα εργασίας και η) εισηγήσεις – εκθέσεις, παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Η μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος είναι κυρίως ομαδο-συνεργατική και περιλαμβάνει συλλογική δράση των ολιγομελών μαθητικών ομάδων αναφορικά με α) τον προγραμματισμό των δράσεων, β) την κατανομή των ρόλων, γ) τη σύνθεση των απόψεων και δ) τη διαχείριση των συγκρούσεων – διαφωνιών σε κάθε ομάδα. Η ανακαλυπτική μάθηση χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την ενεργή – βιομαθητική για την κατανόηση των επιμέρους ενοτήτων του θέματος.

Αναλύοντας το θέμα του προγράμματος, οι διαστάσεις που προσεγγίζονται περιγράφονται στα παρακάτω υποθέματα – ενότητες:

- α) Οι ομάδες των τροφίμων και τα θρεπτικά συστατικά τους.
- β) Οι κανόνες για μια σωστή και ισορροπημένη διατροφή
- γ) Η σημασία της υγιεινής διατροφής στην εφηβεία.
- δ) Η εβδομαδιαία γυμναστική εξάσκηση και η αθλητική ενασχόληση.
- ε) Η σημασία της φυσικής αγωγής στη σωματική διάπλαση των νέων εφήβων.

στ) Η Υγεία και η ευεξία ως αποτέλεσμα του συνδυασμού της σωστής διατροφής και της άσκησης
Τα γνωστικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες του προγράμματος συνδέονται με διάφορα επιστημονικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπως α) τη Χημεία (πχ τα συστατικά των τροφών), β) τη Βιολογία (πχ τα ανθρώπινα συστήματα όπως το πεπτικό σύστημα), γ) την Οικιακή Οικονομία (πχ η διατροφή, η υγεία, τα θρεπτικά συστατικά), δ) τη Φυσική Αγωγή (πχ η γυμναστική, η εβδομαδιαία άσκηση, η ευεξία), ε) τα Μαθηματικά (πχ οι ποσότητες των συστατικών των τροφίμων, οι ποσότητες των υλικών παρασκευής ενός γεύματος), στ) την Πληροφορική (πχ αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφοριών, τελική παρουσίαση εργασιών) ζ) τη

Νεοελληνική γλώσσά και τη Λογοτεχνία (πχ κείμενα με θέμα τη διατροφή, την υγεία) και στ) την Αισθητική Αγωγή (πχ κατασκευές, εικαστικά)

Καθώς η συνεργασία με επαγγελματίες, επιχειρήσεις και φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο των τροφίμων και της φυσικής αγωγής είναι σημαντική για να αποκομίσουν οι μαθητές της παιδαγωγικής ομάδας πολύτιμες εμπειρίες, πραγματοποιούνται διδακτικές επισκέψεις όπως: α) σε εργοστάσιο παραγωγής μπύρας και τσαγιού, β) σε εργαστήριο αρτοποιίας, γ) σε εργαστήριο καφεκοπτείου, δ) σε παραγωγούς φρούτων, ε) σε παραγωγούς λαχανικών, στ) σε κρεοπώλη, ζ) σε ψαρά, η) σε ιατρό ή διαιτολόγο – διατροφολόγο, θ) σε γυμναστήριο ι) σε εγκαταστάσεις ομάδας ποδοσφαίρου ή καλαθοσφαίρισης και ια) στις εγκαταστάσεις του ΣΕΦΑΑ του ΔΠΘ.

Η χρονική εξέλιξη του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας παρουσιάζεται με την ακόλουθη κατανομή δράσεων:

1. ενημέρωση, παρουσίαση του θέματος και της επιμέρους θεματολογίας
2. συγκρότηση των ομάδων των 3-4 ατόμων και ανάθεση ρόλων σε κάθε μέλος
3. επιλογή του τίτλου του προγράμματος
4. διερεύνηση του θέματος και συλλογή πληροφοριών για κάθε ένα από τα υποθέματα, με ανάθεση σε κάθε ομάδα μία ενότητα αναφορικά με τις ομάδες των τροφίμων και τα θρεπτικά συστατικά, τους κανόνες της υγιεινής διατροφής, τη φυσική δραστηριότητα και τη σημασία όλων αυτών στην εφηβική ηλικία
5. συγκέντρωση, καταγραφή, αξιολόγηση και επεξεργασία των δεδομένων και των πληροφοριών που συλλέχθηκαν ανά ομάδα
6. παιχνίδι γνώσεων στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές/τριες ανά ομάδα με ερωτήσεις σχετικά τα παραπάνω θέματα (επέκταση της δράσης μπορεί να γίνει με τη συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου ανά τμήμα)
7. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εργοστάσιο παραγωγής μπύρας και τσαγιού, καταγραφή εντυπώσεων ανά ομάδα και συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν
8. δραστηριότητα προετοιμασίας ενός γεύματος στο σχολείο ανά ομάδα (πρωινό ή γεύμα ή επιδόρπιο) ή μιας παραδοσιακής συνταγής ανά ομάδα
9. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εργαστήριο αρτοποιίας και καφεκοπτείου καταγραφή εντυπώσεων ανά ομάδα και συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν
10. κατασκευή αφίσας ή poster σχετικά με την υγιεινή διατροφή ανά ομάδα
11. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε παραγωγούς λαχανικών, φρούτων, κρεοπώλη και ψαρά στη λαϊκή αγορά της πόλης καταγραφή εντυπώσεων ανά ομάδα και συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν
12. φιλικοί αγώνες σε διάφορα αθλήματα ανά ομάδα
13. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ιατρό ή διαιτολόγο – διατροφολόγο, σε εγκαταστάσεις ομάδας ποδοσφαίρου ή μπάσκετ καταγραφή εντυπώσεων ανά ομάδα και συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν
14. εικαστική δράση κατασκευής Sudoku 9X9 με φρούτα και λαχανικά «Ο λαχανόκηπος».

15. παιχνίδι λογικής Sudoku «Ο λαχανόκηπος» στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές/τριες ανά ομάδα (επέκταση της δράσης μπορεί να γίνει με τη συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου ανά τμήμα)
16. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε γυμναστήριο για εξάσκηση σύμφωνα με ένα πρόγραμμα γυμναστικής και επίσκεψη στις εγκαταστάσεις του ΣΕΦΑΑ του ΔΠΘ – αθλοπαιδιές, καταγραφή εντυπώσεων ανά ομάδα και συζήτηση για τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν
17. προετοιμασία για την παρουσίαση του υλικού των ομάδων και των συμπερασμάτων - αποτελεσμάτων του προγράμματος στην ολομέλεια
18. παρουσίαση όλων των δράσεων του προγράμματος σε εκδήλωση του σχολείου

Μεγάλο μέρος του παρόντος Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης με τίτλο «Άσκηση, Γεύση και Υγεία». Η παιδαγωγική ομάδα απαρτιζόταν από τρεις (3) εκπαιδευτικούς και 13 μαθητές/τριες (7 αγόρια και 6 κορίτσια), παρουσιάστηκε στην εκδήλωση για το πέρας του σχολικού έτους και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Από την εφαρμογή του παρόντος Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες της παιδαγωγικής ομάδας και αναλύονται σε τρία επίπεδα:

Α) σε κοινωνικό, πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να εργάζονται σε ομάδες, να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες και ρόλους, να ενεργούν με υπευθυνότητα, να κοινωνικοποιούνται, να αξιοποιούν ευχάριστα και δημιουργικά το χρόνο τους, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να αποκτούν πολλές δεξιότητες. Παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Β) σε γνωστικό επίπεδο:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις για τις ομάδες των τροφίμων και τα θρεπτικά συστατικά τους, τους κανόνες για μια σωστή και ισορροπημένη διατροφή, για τη σημασία της υγιεινής διατροφής στην εφηβεία και της φυσικής αγωγής στη σωματική διάπλαση τους, για τον προγραμματισμό της εβδομαδιαίας εκγύμνασής τους και για τα ευεργετικά αποτελέσματα όλων αυτών στην μελλοντική υγιή ενήλικη ζωή τους

Γ) σε ψυχοκινητικό και σωματικό επίπεδο:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθετούν υγιεινούς τρόπους διατροφής και μαθαίνουν να γυμνάζονται τακτικά, τουλάχιστον 3 φορές την εβδομάδα, αποκτούν ευεξία, καλή φυσική κατάσταση και αντοχή.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας για το σχολείο, το σύνολο των μαθητών/τριών και την τοπική κοινωνία είναι τα εξής:

α) Η διάχυση των εμπειριών, των γνώσεων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε περίπου 200 μαθητές/τριες όλου του σχολείου στην εκδήλωση για το πέρας του σχολικού έτους και με ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου.

β) Η συνεργασία των μαθητών, των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας και του σχολείου με φορείς, επαγγελματίες και επιχειρήσεις της τοπικής κοινωνίας.

γ) Η δημιουργία εικαστικών κατασκευών (αφίσα, Sudoku κλπ) και η αξιοποίησή τους για την ευαισθητοποίηση, τον προβληματισμό, την διάχυση των γνώσεων και την εξάσκηση όλων

δ) Η υλοποίηση φιλικών αγώνων

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η υλοποίηση αυτού του Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας Αγωγής Υγείας προάγει και τα τρία επίπεδα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των μαθητών και των μαθητριών μελών της παιδαγωγικής ομάδας ενώ παράλληλα προσδίδει ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών και προσθετική αξία στο κύρος του σχολείου.

Τα δυνατά σημεία του Προγράμματος αποτελούν:

Η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών και η ενδυνάμωση της αίσθησης της ομάδας

Η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και η εξοικείωσή τους με εξωτερικούς, συνεργαζόμενους φορείς και επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας

Η πολύ-επίπεδη εκπαιδευτική καλλιέργεια των μαθητών/τριών μέσω κυρίως της βιοματικής δραστηριότητάς τους

Η εμβάθυνση της γνώσης από τους μαθητές/τριες σχετικά με τους τρόπους καταπολέμησης της παχυσαρκίας και η διάχυσή της αποκτηθείσας γνώσης.

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων

Τα αδύνατα σημεία του Προγράμματος αποτελούν:

Η αδυναμία των μαθητών να παρευρίσκονται σε όλες τις δραστηριότητες λόγω της εφαρμογής τους προγράμματος σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου.

Οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται με την υλοποίηση του Προγράμματος είναι:

Η εδραίωση σχέσεων με συνεργαζόμενους φορείς και επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε παρόμοια προγράμματα

Οι απειλές που τυχόν εμφανίζονται με την υλοποίηση του Προγράμματος είναι:

Οι πιθανοί κίνδυνοι για την ασφάλεια των μαθητών/τριών που εγκυμονεί η υλοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bandura A (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Freire, P.1997, Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

Knowles, M. S. (1978b). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. Community College Review, 5(3), 9-20

Loder, T., & Hirsch, B. (2003). Inner-city youth development organizations: The salience of peer ties among early adolescent girls. Applied Developmental Science, 7(1), 2–12.

Mezirow, J. (2007), Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα, Μεταίχμιο

Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: the role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence* 28, 741–763.

Rogers A., (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης Α. & Παπασταμάτης Α., (2002), Εκπαίδευση Ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας Η (2012) «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)– Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη*» MIS: 295379 Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία για την υλοποίηση του προγράμματος είναι η εξής:

Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ., Σαΐτη, Α. (2013), Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και τα αντίστοιχα Βιβλία μαθητή.

Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α. Σδράλη, Δ., Τριάδη, Δ., (2013), Οικιακή Οικονομία Α' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και τα αντίστοιχα Βιβλία μαθητή.

Αρχοντάκη Ζ & Φιλίππου Δ (2003) 205 Βιωματικές Ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτη

Θεοδωράκης, Ι., Τζιαμούρτας, Α., Νάτσης, Π., Κοσμίδου, Ε. (2006), Φυσική Αγωγή Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και τα αντίστοιχα Βιβλία μαθητή ανά τάξη.

ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ

Νεκταρία Μουροπούλου, Δασκάλα, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η εργασία αφορά τη συνδιδασκαλία τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπό το πρίσμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο συνίσταται σε μία θεωρητική πλαισίωση της ένταξης και της συνεργασίας εκπαιδευτικών, και το δεύτερο παρουσιάζει δύο μελέτες περίπτωσης. Η συγγράφουσα το παρόν πόνημα έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, οπότε θεωρήθηκε άξιο λόγου να παρουσιαστούν δύο, εκ διαμέτρου αντίθετες, περιπτώσεις συνεργασίας της με δασκάλους γενικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ενταξιακή Εκπαίδευση

Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004, σελ. 37) «ένταξη» αποτελεί «η εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων». Σκοπός της είναι η αντιμετώπιση κάθε παιδιού ωςάν ένα ξεχωριστό άτομο, με δικαίωμα να διαβιώνει όπως επιθυμεί, με πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες, φίλους, μέσα μαζικής μεταφοράς, συγγενείς κλπ (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Γύρω στο 1990 εμφανίζεται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», απαλλάσσοντας το μαθητή από την αδυναμία, η οποία πια μεταβιβάζεται στο σύστημα εκπαίδευσης. Το τελευταίο, κρίνεται πλέον ως το βασικό αίτιο της αποτυχίας των παιδιών, καθότι δε δύναται να επιτύχει την ένταξή τους. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να αναδιαμορφωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τον Barton (2004), η ένταξη αποζητά τη δικαιοσύνη στο κοινωνικό σύνολο, την άρση όποιας μορφής διάκρισης, και την εφαρμογή των δικαιωμάτων. Στόχος της είναι να εντάσσονται όλοι οι μαθητές σε πλαίσια εκπαίδευσης προετοιμασμένα να τους υποδεχτούν, ικανά να αξιοποιήσουν τις

ξεχωριστές τους ανάγκες, και άξια να τους βοηθήσουν να αγγίξουν το ύψιστο των δυνατοτήτων τους. Κατά τον Heward (2011), ο προαναφερθείς στόχος εμπεριέχει ποικίλες προκλήσεις, ορισμένες εκ των οποίων είναι οι:

- περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ή γενικής εκπαίδευσης με μετεκπαίδευση σε ζητήματα ειδικής διαπαιδαγώγησης
- εξασφάλιση θετικής στάσης των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων, σε ανθρώπους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- αξιολογήσεις με εναλλακτική μορφή, και με μετρήσεις έγκυρες, προκειμένου να συμμετέχουν, και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξίσου δίκαια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνδιδασκαλία

Οι Bauer, Kaprona, Μιχαηλίδου & Pluhar (2009) επισημαίνουν πως στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να συμπεριληφθεί η εκπαίδευσή τους ως προς δεξιότητες συνεργασίας, καθώς μονάχα τότε θα μπορούν να επιτυγχάνονται οι συνεκπαιδεύσεις.

Ο MacLaughlin (2002, όπ. αναφ. στο Βλάχου, 2007) τονίζει ότι, όταν συνεργάζονται με ουσιώδη τρόπο οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, τότε το σύγχρονο σχολείο καλυτερεύει τα χαρακτηριστικά του, και οι μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντάσσονται αληθινά στο γενικό σχολείο.

Οι Σουρτζή, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου & Χατζημιχαϊλίδου (2013) αναφέρουν πως με τη συνδιδασκαλία, και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής και ο δάσκαλος γενικής αγωγής (που είναι και ο δάσκαλος της τάξης) εργάζονται επικουρικά σε ταυτόχρονους χρόνους, προκειμένου να ενισχύσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί, αναπτύσσουν αμοιβαία βοήθεια και υποστήριξη στους ανωτέρω μαθητές, σε κάποιες εκ των ωρών από το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, συνδιαμορφώνοντας τους σκοπούς της διδασκαλίας τους. Σύμφωνα με την Florian (1999), θετική συνέπεια της συνεργασίας των δύο παραπάνω επιστημόνων, είναι η ύφεση, που αποδεδειγμένα παρατηρείται, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Τύποι Συνδιδασκαλίας

Οι Cook και Friend (1995, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2008) αποσαφηνίζουν ότι όταν γίνεται λόγος για συνεργατική διδασκαλία, νοείται η από κοινού διδασκαλία εκπαιδευτικών, στον ίδιο χώρο και χρόνο, προορισμένη σε μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες.

Η Καμπανέλλου (2011) αναφέρει τις ακόλουθες μορφές συνδιδασκαλίας:

Ο ένας δάσκαλος παρατηρεί, και ο άλλος διδάσκει:

Ο ένας, εκ των δύο, εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει τη διδασκαλία, και ο άλλος είναι υπεύθυνος για την παρατήρηση. Στόχος της αποτελεί η διαπίστωση της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν, προκειμένου να προβούν οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού στη δόμηση των απαραίτητων μεθόδων διδασκαλίας, για την υποστήριξη των μαθητών. Η ανωτέρω μέθοδος δύναται να συνεχιστεί σε όλο το σχολικό έτος, προκειμένου να ενθαρρύνονται διαρκώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να αξιολογούνται αποτελεσματικά, με τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων.

Ο ένας δάσκαλος περιφέρεται, και ο άλλος διδάσκει:

Για τους Sileo και Garderen (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) η μέθοδος αυτή μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με την προηγούμενη. Στην περίπτωση αυτή, όμως, ο εκπαιδευτικός που δε διδάσκει, κινείται εντός της τάξης και ανάμεσα στους μαθητές. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστούν τα ακριβή σημεία στα οποία χωλαίνει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσέγγιση «ένας προς έναν» που επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό, συντελεί αρωγό στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να υποβοηθηθεί ο μαθητής στοχευμένα σε ένα διδακτικό αντικείμενο.

Η μάθηση σε σταθμούς:

Για τους Friend (2005, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) και Sileo και Garderen (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011), σε αυτή τη μορφή συνδιδασκαλίας, γίνεται καταμερισμός ευθυνών ως προς το τι περιέχεται στη διδασκαλία. Ο μαθητικός πληθυσμός χωρίζεται σε ομάδες λίγων ατόμων. Κάθε τέτοια ξεχωριστή ομάδα επικεντρώνεται σε ξεχωριστές δραστηριότητες, που όμως σχετίζονται με τους σκοπούς της μάθησης για όλη την τάξη. Οι ομάδες βρίσκονται σε διάφορα σημεία της τάξης, σε σταθμούς μάθησης κατάλληλα διαμορφωμένους, και από τους οποίους περνάνε όλοι οι μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έρθει σε επαφή με όλους τους άξονες της διδασκαλίας. Επιπλέον, δεδομένου πως οι ομάδες στους σταθμούς μάθησης είναι ολιγάριθμες, ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί ακριβώς με το τρόπο εκείνο που θα του είναι ωφέλιμος.

Παρουσίαση της διδασκαλίας σε παράλληλη μορφή:

Οι Friend και Bursuck (1999, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) και Sileo και Garderen (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν από κοινού και σε ταυτόχρονο χρόνο, ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές διαχωρίζονται σε δύο διαφορετικές ομάδες, ιδίου αριθμού, και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα το ίδιο γνωστικό θέμα. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια πιο συγκεκριμένη μορφή παράδοσης, ενώ ο μικρός αριθμός της ομάδας, τους δίνει το δικαίωμα για περισσότερη ωφέλεια.

Διδασκαλία με ομαδικό τρόπο:

Ο Sibleman (1996, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) και οι Sileo και Garderen (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) καταγράφουν ότι σε αυτή την μορφή συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικού επωμίζονται ισάξιες ευθύνες ως προς τη διδασκαλία (σχεδιασμό, υλοποίηση), η οποία προορίζεται για μεγαλύτερη ομάδα παιδιών. Το γνωστικό αντικείμενο διαχωρίζεται σε μικρότερα επιμέρους κομμάτια, ώστε η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης να είναι πιο εύκολη. Ακολούθως, τα παιδιά παρακινούνται να διδάξουν το νεοδιδαχθέν υλικό, στους συμμαθητές τους. Με την εμπλοκή, στη διαδικασία της διδασκαλίας, των συμμαθητών, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν έναν άλλον τρόπο απόκτησης γνώσεων, πιο συγκροτημένο, που τους παρέχει και όλα τα θετικά γνωρίσματα της επαφής με συνομήλικους.

Διδασκαλία με εναλλακτικό τρόπο:

Οι Sileo και Garderen (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) και οι Friend και Bursuck (2010, όπ. αναφ. στο Καμπανέλλου, 2011) αναφέρουν πως η μέθοδος αυτή συγκροτείται με το διαχωρισμό της διδασκαλίας, έτσι ώστε ο ένας εκπαιδευτικός να συγκεντρώνει την προσοχή του σε μία μικρότερη ομάδα 4-6 ατόμων, και ο άλλος εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει τα υπόλοιπα παιδιά. Ο ατομικός και

συστηματικός αυτός τρόπος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διδαχθούν ένα γνωστικό θέμα με πιο συγκεκριμένο τρόπο, με στοχευμένο σκοπό και ανάλογα διαμορφωμένο στόχο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

Ακολουθώς παρουσιάζονται δύο μελέτες περίπτωσης. Η συγγραφέας του πονήματος θα αναφέρεται ως Ν. Για λόγους προφύλαξης της ανωνυμίας, τα ονόματα που θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, όπως και οι διαγνώσεις των παιδιών που θα καταγραφούν, είναι ενδεικτικά.

Πρώτη μελέτη περίπτωσης:

Η εκπαιδευτικός Ν. εργάστηκε ως εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε σχολείο αστικού κέντρου και κλήθηκε να συνεργαστεί με τη δασκάλα γενικής αγωγής (τη δασκάλα της τάξης, η οποία δεν είχε μετεκπαιδευτεί σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής) που θα ονομαστεί Χ. Ο μαθητής που υποστηριζόταν, είχε διαγνωστεί με μέτρια νοητική υστέρηση, και θα ονομαστεί Κ. Από τη στιγμή που η δασκάλα Ν. παρουσιάστηκε στη σχολική μονάδα, θεωρήθηκε ως η αποκλειστικά υπεύθυνη για το μαθητή Κ., και έκτοτε δεν ασχολήθηκε ποτέ ξανά κανείς μαζί του. Η δασκάλα της τάξης σταμάτησε να τον αξιολογεί και να επικοινωνεί με τους γονείς του. Επιπλέον, δεν επιχείρησε να του διδάσκει το προς μελέτη αντικείμενο με τρόπο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του, κάτι για το οποίο θεωρήθηκε η Ν. ως η μόνη αρμόδια. Επίσης, δεν επιζητούσε τη γνώμη της Ν. για αποφάσεις που αφορούσαν την τάξη. Ο Σύλλογος Διδασκόντων περιθωριοποίησε τη Ν. ως τη «δασκάλα του Κ.», χωρίς να την αντιμετωπίζει ως ισάξιο μέλος του. Ακόμη και στις εφημερίες, υπεύθυνη για τον Κ. ήταν μονάχα η εκπαιδευτικός Ν. Με λίγα λόγια, υπήρξε διαχωρισμός τόσο του μαθητή από τους συμμαθητές του, όσο και της δασκάλας Ν. από τους συναδέλφους της.

Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης

Η εκπαιδευτικός Ν. εργάστηκε στην παράλληλη στήριξη σε σχολείο αστικού κέντρου. Η δασκάλα της τάξης (δασκάλα γενικής αγωγής, χωρίς μετεκπαίδευση σε θέματα ειδικής διαπαιδαγώγησης) ονομαζόταν Ο., και ο μαθητής που υποστηριζόταν λεγόταν Λ., και είχε διαγνωστεί με διάσπαση προσοχής. Σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς υπήρξε απόλυτη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που δίδασκαν εναλλάξ ανά βδομάδα, και όποτε η μία είχε το βασικό ρόλο στη διδασκαλία, η άλλη εκπαιδευτικός υποστήριζε όλους τους μαθητές που είχαν ανάγκη. Την εκπαιδευτικό Ν. συμβουλευόνταν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, λόγω των γνώσεών της επί της ειδικής αγωγής, για περιπτώσεις μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δασκάλα Ν. συμμετείχε ισάξια στις αποφάσεις που αφορούσαν είτε την τάξη, είτε το σχολείο γενικά. Οι γονείς του Λ. ενημερώνονταν και από τις δύο δασκάλες. Στην παρέμβαση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών του Λ., συμμετείχαν ισότιμα όλοι οι δάσκαλοι που έρχονταν σε επαφή με τον Λ.

Αποτελέσματα

Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης

Ο τρόπος που λειτούργησε η σχολική μονάδα είχε σαφή αρνητικά αποτελέσματα. Ο μαθητής Κ. δεν ένιωσε μέλος ομάδας. Παρέμενε κάτι ξεχωριστό. Είχε τη δασκάλα Ν. η οποία ήταν εκείνη η υπεύθυνη για την ύλη που θα διδασκόταν ο Κ., και για τα όρια στη συμπεριφορά του, χωρίς την ένταξή του στο πρόγραμμα της τάξης. Ο τρόπος που αντιμετωπίστηκε ο Κ. επηρέασε αρνητικά την

ψυχολογία, και τη δική του και των γονιών του, που ένιωσαν να περιθωριοποιούνται και οι ίδιοι και το παιδί τους, εκφράζοντας σκέψεις δυσπιστίας ως προς την ικανότητα του ελληνικού σχολείου να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αισθήματα παραγκωνισμού βίωσε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Επιπλέον η στάση απομάκρυνσης από τον μαθητή Κ., που επεδείκνυαν οι δάσκαλοι του σχολείου, τους στέρησε τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα θετικά αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης με έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης

Εδώ, τα αποτελέσματα της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών, είναι μόνο θετικά. Αρχικά, δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του Α. να αγγίζουν το ύψιστο των δυνατοτήτων τους διαρκώς. Ακόμη, αξιόλογο είναι πως επηρεάστηκαν θετικά οι συνάδελφοι της Ν., γνωρίζοντας μεθόδους διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που ως εκείνη τη στιγμή ίσως δε γνώριζαν. Και η Ν., όμως, θωράκισε περισσότερο τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό, μαθαίνοντας από το παράδειγμα των συναδέλφων της, που είχαν περισσότερη πείρα από εκείνην, και ειδικότερα εφόσον την αντιμετώπιζαν ως ισάξιο μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, οι γονείς του Α. αισθάνθηκαν πως το παιδί τους είναι ενεργό και ισάξιο μέλος του συνόλου των μαθητών. Τέλος, όλοι, μαθητές και δάσκαλοι, βίωσαν τα οφέλη της υγιούς συνύπαρξης και της αποτελεσματικής συνεργασίας με έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Κατά τους Κουρκούτα και Parmar (2012), καθώς η Παιδαγωγική Επιστήμη προχωρά ερευνητικά, γίνεται περισσότερο αποδεκτό το ποσοστό, στο οποίο καθορίζουν τη μετέπειτα πορεία των μαθητών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δασκάλων τους. Σύμφωνα με τον Χαραβιτσίδη (2013), οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην απαλοιφή των κοινωνικών ανισοτήτων, με τη συμπερίληψη ανάλογου υλικού στη διδασκαλία τους. Μάλιστα, όπως τονίζει το Center for Educational Research and Innovation (1999) η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, σηματοδοτεί επακριβώς την αναγκαιότητα επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού των στόχων και των πολιτικών των υπευθύνων της εκπαίδευσης, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού.

Περιοριστικές προεκτάσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που μέχρι τη στιγμή που κλήθηκαν να συνεργαστούν, δε γνώριζονταν μεταξύ τους,. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, δεδομένου πως ορισμένοι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με άτομα που τους είναι άγνωστα. Επιπλέον, η έρευνα αφορά παρατηρήσεις για ένα μόνο σχολικό έτος, χρόνος που είναι περιορισμένος. Επιπρόσθετοι περιορισμοί είναι το φύλο των εκπαιδευτικών (μόνο θηλυκό), το ότι τα σχολεία ήταν μονάχα σε αστικά κέντρα (όπου, συνήθως, οι σχέσεις είναι πιο απρόσωπες), αλλά και πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δεν είχαν μετεκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής. Το συνήθως μικρό ηλικιακό εύρος των δασκάλων ειδικής αγωγής, ίσως να οδήγησε τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης (που είναι, κατά βάση, μεγαλύτερης ηλικίας) να αντιμετωπίζουν τους πρώτους πιο επιφυλακτικά, σχετικά με τις ικανότητές τους. Ακόμη, άξιο αναφοράς είναι το περιορισμένο δείγμα της έρευνας, αλλά και η ατομική εμπλοκή της ερευνήτριας-συγγράφουσας της εργασίας, και η ατομική ερμηνεία των γεγονότων.

Προτάσεις για έρευνες στο μέλλον

Αναφορικά με μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις για το θέμα του πονήματος αυτού, προτείνονται ένα μεγαλύτερο δείγμα, που να προορίζεται σε εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, και σε επαρχιακά σχολεία, σε περισσότερα του ενός σχολικά έτη. Ακόμη, προτάσσεται η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια, σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που ήδη έχουν συνεργαστεί με δασκάλους ειδικής αγωγής, αλλά και σε δασκάλους ειδικής αγωγής που ήδη έχουν συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, μία επιπρόσθετη πρόταση είναι να ερευνηθούν και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που έχουν μετεκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, L. (2004). Η Πολιτική της Ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄, Θεωρία (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Μιχαηλίδου, Μ. & Pluhar, C. (2009). Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής. Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf
- Βλάχου, Α. (2007). Σχολική Ένταξη και Συνεργατικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), Η Κοινωνική Ένταξη σε Σχολείο και η Μετάβαση σε Χώρο Εργασίας για τα Άτομα στο Φάσμα του Αυτισμού: Θεωρητικά Ζητήματα και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις (σσ. 19-33). Βόλος: Γράφημα. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/_____.pdf
- Center for Educational Research and Innovation, (1999). Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. OECD
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η Αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α, Θεωρία (σσ. 29-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W. (2011). Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.
- Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, για το Μοντέλο της Παράλληλης Στήριξης στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης παιδιών Με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/KabanellouPolyxeniMsc2011.pdf>
- Κουρκούτας, Η.Ε. & Parmar, P. (2012). Η Αντίληψη των Μαθητών Με ή Χωρίς Ιδιαίτερες Δυσκολίες για την Αποδοχή Γονέων και Δασκάλων και η Σχέση της με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και

τις Σχολικές Επιδόσεις: Ευρήματα Διεθνών Ερευνών και Προτάσεις Ενταξιακών Πρακτικών. Στο Η.Ε. Κουρκούτα; & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σσ. 217-254). Αθήνα: Πεδίο.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης, Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Σουρτζή, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ. & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013). Μια Τάξη για Όλους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (161-169). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/649/660>

Florian, L. (1999). Inclusive Practice. What, Why and How?. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 13-26). London: Routledge.

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). Χτίζοντας Ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο* στην Αθήνα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ζωή Παυλίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, zitsapa@hotmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για μια μεταπτυχιακή έρευνα όπου επιδιώχθηκε η διερεύνηση αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη η βιβλιογραφική επισκόπηση εντρύφησε στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στα σχολεία, η οποία δημιουργήθηκε στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες και άλλαξε τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Ασχολήθηκε με παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη, κυρίως με την αξιοποίηση κάποιου τεχνολογικού εργαλείου ή ψηφιακού μέσου. Με άλλα λόγια, διερευνήθηκαν πρακτικές και εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν για αυτό το σκοπό και τη σημασία εμπλοκής των αλλοδαπών μαθητών σε καινοτόμες, συνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας την προώθηση της σχολικής τους προόδου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έγινε με ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σκοπός της ήταν να διαπιστώσει ποια τεχνολογικά εργαλεία χρησιμοποιούνται και πώς αυτά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στις Τάξεις Υποδοχής. Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που εφαρμόζουν ορισμένες πρακτικές, δεν ακολουθούν το διαπολιτισμικό μοντέλο όπως προτείνεται μέσα από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και δεν αξιοποιούν ικανοποιητικά τις νέες τεχνολογίες στην τάξη υποδοχής, παρά τις τεχνολογικές τους γνώσεις, κυρίως λόγω έλλειψης της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και την ανεπαρκή επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, νέες τεχνολογίες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τμήματα Υποδοχής.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διείσδυση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στους τομείς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οδηγεί στην απαρχή μιας περιόδου παιδαγωγικής αναγέννησης. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών προβάλλει ως το πλέον κατάλληλο εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης για τη δημιουργία ενός γόνιμου και προωθημένου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες οι λόγοι σχολικής διαρροής των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες φαίνεται να είναι πολλοί. Οι αξιολογήσεις δείχνουν πως οι περισσότεροι μαθητές που οδηγούνται σε σχολική αποτυχία προέρχονται, μεταξύ άλλων, από οικογένειες Τσιγγάνων, προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων. Η σχολική αποτυχία επέρχεται λόγω της αδυναμίας ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και διακρίνεται είτε με χαμηλή επίδοση είτε με προβλήματα συμπεριφοράς και συχνά οδηγεί στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, επιφέρει συναισθήματα ντροπής και απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ευαγγέλου & Παλαιογιάννη, 2007:45-46).

Προκειμένου να ανατραπεί η σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών, το σχολείο οφείλει να ξεπεράσει τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό του ρόλο και με βασικό αρωγό τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να συμβαδίσει με τις κοινωνικές αλλαγές, και να διαχειριστεί αποτελεσματικά την νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Με την ίδρυση δομών αντισταθμιστικής αγωγής, όπως τα Τμήματα Υποδοχής, η εκπαιδευτική πολιτική παλεύει για μια μαθησιακή ισότητα, για την σχολική επιτυχία των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα και από διαφορετικές εθνικές/ εθνοτικές ομάδες (Ζάχος, 2014:205).

Η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει την συνεργασία και την αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Γεωργιογιάννη, 1999:50-51) και στοχεύει στην υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και στην ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Γκόβαρης, 2013:21). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την διαπολιτισμική προσπάθεια πολυπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας είναι αναμφίβολα καθοριστικός και κυρίαρχος.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κρίνεται απαραίτητο εργαλείο τροποποίησης, αναδιαμόρφωσης και ενίσχυσης του περιεχομένου της διδασκαλίας, των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγινε μια έρευνα αξιοποίησης των δυνατοτήτων των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική πρακτική, αλλά και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρήθηκε μια ιστορική αναδρομή στα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, αναλύθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η νομοθεσία περί ίδρυσης των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.). Αναπτύχθηκαν ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές στην πολυπολιτισμική αυτή τάξη. Επιπλέον, αναλύθηκε η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρουσιάστηκαν οι λόγοι και οι παράγοντες ενσωμάτωσης στην τάξη υποδοχής και σκιαγραφήθηκαν τα εμπόδια και οι δυσκολίες χρήσης.

Τέλος, στο *ερευνητικό* μέρος παρουσιάστηκαν οι παράγοντες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις υποδοχής, η μεθοδολογία και οι προϋποθέσεις της έρευνας, καθώς και η συνολική πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορικής Επικοινωνιών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, ερευνήθηκε η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πανελλαδικώς, με την αξιοποίηση κάποιου τεχνολογικού εργαλείου ή ψηφιακού μέσου στην εκπαιδευτική πρακτική του σημερινού πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου.

Οι ειδικοί **στόχοι** της έρευνας ήταν οι ακόλουθοι:

- Η έκταση της χρήσης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών από τους δασκάλους στις Τ.Υ..
- Οι παράμετροι που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι αντιλήψεις και οι προτάσεις των δασκάλων σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση στην εκπαιδευτική διαπολιτισμική αγωγή.
-

Ερευνητικές υποθέσεις

1. Το μέγεθος αξιοποίησης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική- διδακτική πρακτική τους στις Τ.Υ. είναι μικρό.
2. Οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών στα Τμήματα ΖΕΠ.
3. Συγκεκριμένα προγράμματα χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία στους αλλοδαπούς μαθητές.
4. Το μέγεθος βελτίωσης των αλλόγλωσσων παιδιών αναφορικά με την ενσωμάτωσή τους στην τάξη είναι αρκετά μεγάλο.
5. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν πολλά εμπόδια στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες και τα Ψηφιακά Μέσα στη διδασκαλία τους.
6. Οι ικανότητες των δασκάλων με τη χρήση των τεχνολογιών αυξάνονται.
7. Προτάσεις μείωσης εμποδίων και ταυτόχρονα ανάπτυξη παραμέτρων για αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
-

Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας

Για να διερευνηθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας επιλέχθηκε η *ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης*. Η ποιοτική μέθοδος φάνηκε προτιμότερη τεχνική, καθώς είναι μια διερευνητική μέθοδος που στοχεύει στην κατανόηση σε βάθος του κοινωνικού φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας διερευνώντας αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που λειτουργούν στα Τμήματα Υποδοχής.

Στόχος, λοιπόν, ήταν η ολιστική κατανόηση διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Ακριβώς επειδή οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το

δείγμα της έρευνας βρίσκονταν διασκορπισμένοι σε δημοτικά σχολεία ανά την Ελλάδα, επιλέχθηκε η **τηλεφωνική συνέντευξη** μια πολύ σημαντική μέθοδος συλλογής δεδομένων στον τομέα της έρευνας επισκόπησης.

Το **δείγμα** της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν τριάντα εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες που έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και οι οποίοι διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την εκπαίδευση και την εμπειρία τους. Όλοι τους έχουν διδάξει σε τάξη υποδοχής ΖΕΠ τουλάχιστον μια σχολική χρονιά στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Όσον αφορά τον έλεγχο ποιότητας της μεθόδου συλλογής δεδομένων προκειμένου να ελεγχθεί αν το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης ήταν κατάλληλο, δηλαδή οι τρεις έννοιες της *αντικειμενικότητας*, της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας* μπορούν να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες ερμηνεύοντας λαθεμένα πιθανές παραδοχές ερμηνευτικής προσέγγισης.

Επομένως, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ένας *οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης* (βλ. ΜΔΕ Παυλίδου Ζ., 2019), ο οποίος κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν κυρίως ανοιχτού τύπου και ελεύθερης έκφρασης.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία με αξονική κωδικοποίηση, η οποία σύμφωνα με τους Strauss και Corbin (1990:96) νοηματοδοτεί το «σύνολο των διαδικασιών όπου -μέσω της διασύνδεσης των κατηγοριών- τα δεδομένα επανασυνδέονται μεταξύ τους με καινούργιους τρόπους μετά την ανοιχτή κωδικοποίηση» (Bryman, 2017). Για την επίτευξη της ανάλυσης η σύνδεση των κωδικών έγινε με διαχωρισμό των δεδομένων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης, οι οποίοι αποδοθήκαν σε ένα *σύστημα κατηγοριοποίησης*.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ποίκιλαν ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το φύλο και την εμπειρία διδασκαλίας που είχαν στα ΖΕΠ. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων στους αλλοδαπούς μαθητές ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή της τάξης υποδοχής λίγοι ανέφεραν εξ αρχής την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως βασικό εργαλείο της διδασκαλίας τους. Σχεδόν οι περισσότεροι ανέφεραν προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή της τάξης υποδοχής, ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η αίθουσα διδασκαλίας τους υπήρξε η αποθήκη, η αίθουσα προβολών και η κουζίνα του ολοημέρου. Οι εκπαιδευτικοί πάντως που έχουν αξιοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους είναι αρκετοί. Υπολογιστής, προτζέκτορας και τάμπλετ ήταν τα βασικά εποπτικά εργαλεία που αναφέρθηκαν, ενώ μόνο δύο ανέφεραν την ύπαρξη διαδραστικού πίνακα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως βασική πηγή άντλησης πληροφοριακού υλικού για τα μαθήματα ή για τη διδακτική τους προετοιμασία, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα της Λαφατζή (2005:189) από την οποία φαίνεται πως οι δάσκαλοι έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη να υιοθετήσουν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί λόγω της έλλειψης επαρκών γνώσεων και εμπειριών συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων με τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας. Έτσι η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις υποδοχής δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα προγράμματα για τη διδασκαλία στους αλλοδαπούς μαθητές επαληθεύτηκε. Δεν επαληθεύτηκε όμως η υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, καθώς μόλις δεκαεπτά απάντησαν

ότι δεν κάνουν χρήση, ενώ δεκατρείς στους τριάντα αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη βελτίωση των αλλόγλωσσων παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στην κανονική τάξη είναι διχασμένες και αμφιταλαντευόμενες. Είναι γεγονός ότι υπάρχει υστέρηση στον τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας, γεγονός που συμφωνούν έρευνες (Gorski, 2003, McLaren, 1995) από το διεθνή χώρο και οι οποίες αποδεικνύουν πως οι ανισότητες αναφορικά με τον εξοπλισμό σε η/υ, τα λογισμικά, τις υποδομές και τον ψηφιακό γραμματισμό οδηγούν ενδεχομένως σε μια ριζική αναδιαμόρφωση του παιδαγωγικού γίνεσθαι. Σχετικά με την αλληλεπίδραση αλλοδαπών-γηγενών μαθητών οι μισοί δάσκαλοι απάντησαν πως αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και η συμμετοχικότητά τους, γεγονός που συμφωνούν και οι έρευνες των Ray McGhee, Robert Kozma & SRI International (2003), αλλά διαφωνεί η έρευνα των Leask (2001:20) και Davis (2001:119-120) που έδειξε πως τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τη χρήση των νέων τεχνολογιών δεν είναι και τόσο ικανοποιητικά παρά εστιάζονται μόνο στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτονομίας τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο υπολογιστής και οι νέες τεχνολογίες είναι ένα κομμάτι που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται συνεχώς να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν είναι όμως επαρκώς ενημερωμένοι για τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για το ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα. Επιπλέον, η πρόσβαση πολλές φορές είναι ανέφικτη. Επομένως, εγκυμονεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού, και όπως φαίνεται από την έρευνα του ΟΟΣΑ, παρόλο που η ταχύρρυθμη ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας αναδιαμορφώνει πολλές διαστάσεις της ζωής, εντούτοις αυξάνεται η άνιση πρόσβαση σε αυτές, οδηγώντας στον «ψηφιακό διχασμό» (OECD 2001:33-34). Σε γενικές γραμμές, οι δάσκαλοι με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία τους αξιοποιούν κάποιες από τις δυνατότητες του ψηφιακού εγγραμματοτισμού και χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για να διαχειριστούν την τάξη τους έχοντας θετικά αποτελέσματα, όμως δεν τις αξιοποιούν συστηματικά και με τρόπο τέτοιο που να ενδείκνυται μέσα από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποτυπώθηκαν ποικίλα συμπεράσματα. Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξία των ψηφιακών τεχνολογιών φαίνεται να αναγνωρίζεται από τους δασκάλους των τάξεων υποδοχής γενικότερα, παρόλο που η χρήση τους δεν έχει εδραιωθεί στην καθημερινή πρακτική τους κατά τη διδασκαλία τους και παραμένει περιστασιακή και μη συστηματική. Τα κυριότερα εμπόδια φαίνεται να είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ανεπάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων και η έλλειψη χρόνου. Όμως αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες φαίνεται να προσπερνιούνται σε κάποιες περιπτώσεις λόγω της προσπάθειας εύρεσης νέων μεθόδων επικοινωνίας με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανασφαλείς στη χρήση των νέων τεχνολογιών, δηλώνουν δε έντονη προθυμία για εμπλοκή σε μια διαδικασία εξοικείωσης με αυτές.

Το βέβαιο είναι πως είναι κρίμα να μένει αναξιοποίητο το μεγαλύτερο μέρος των δυνατοτήτων της νέας τεχνολογίας αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών στις τάξεις υποδοχής. Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο σχεδιασμός κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, μέσω των οποίων θα παρέχεται εξειδικευμένη τεχνολογική ενημέρωση για τις δυνατότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών, ως γνωστικό αντικείμενο, πληροφοριακό, εποπτικό και επικοινωνιακό μέσο και ως μαθησιακό εργαλείο

για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Και αυτό, διότι οι εκπαιδευτικοί ναι μεν έχουν την απαραίτητη τεχνολογική και ψυχοπαιδαγωγική μόρφωση, εντούτοις είναι αρκετά επιφυλακτικοί και αρνητικά προσκείμενοι στην πρακτική αξιοποίηση των γνώσεών τους με πλήρη εφαρμογή. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές φαίνεται ότι ελκύονται από το οπτικοακουστικό κομμάτι των ψηφιακών τεχνολογιών, απολαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση τους και προτρέπονται ενεργητικά με περισσότερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες είναι ένας τομέας που στις μέρες μας έχει εξαλειφτεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς τα κινητά, οι υπολογιστές και τα τάμπλετ αποτελούν καθημερινά πολιτισμικά και γνωστικά εργαλεία ευρείας χρήσης.

Σημαντικό εύρημα, λοιπόν, αποτελεί η συμβολή του διαδικτύου στην ενθάρρυνση των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ως η πλέον κατάλληλη εφαρμογή για πρόσβαση σε επίκαιρη γνώση και πληροφόρηση, αναζήτηση πηγών, γνώσεων και επικοινωνία, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς.

Συνεπώς, απαιτείται η μέριμνα της πολιτείας και ιδιαίτερα όλων των εκπαιδευτικών φορέων για παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των διαπολιτισμικών αρχών με νέα αναβαθμισμένα αναλυτικά προγράμματα για τις τάξεις υποδοχής, καθώς κρίνεται απαραίτητη και η παραγωγή επιστημονικά έγκυρου και παιδαγωγικά κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού που θα επιτρέπει την διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας στην πολυπολιτισμική τάξη υποδοχής. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να ληφθούν μέτρα, ώστε η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας να ενσωματωθούν στην καθημερινή πρακτική εφαρμόζοντας σχέδια μαθημάτων οργανωμένα και συστηματικά.

Συμβολή της έρευνας

Οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν έναν βασικό εκπαιδευτικό θεσμό τόσο για τη μαθησιακή όσο και για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Η ένταξη των παιδιών που προέρχονται από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες προϋπέθετε την ένταξη του σχολείου σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με συγκεκριμένα κριτήρια. Η προσέλευση όμως προσφύγων μαθητών δημιούργησε μεγάλες ανάγκες φοίτησης αλλόγλωσσων παιδιών στις Τάξεις Υποδοχής.

Η πληθώρα των νέων τεχνολογιών και η εξελιξιμότητα των ΤΠΕ από την άλλη πλευρά μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία παροχής χρήσιμων πληροφοριών σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και έναν αποτελεσματικό τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, της διδακτικής προσέγγισης, εμπλουτισμού του διδακτικού περιεχομένου και παροχής δυνατοτήτων μάθησης ιδιαίτερα σε παιδιά που έχουν θέματα διγλωσσίας.

Οι νέες τεχνολογίες, με λίγα λόγια παρέχουν τη δυνατότητα μάθησης με τη χρήση πρόσθετων δυνατοτήτων (ήχος, βίντεο, εικόνες) και άλλες διαθέσιμες πηγές του διαδικτύου, διάφορες εφαρμογές και προγράμματα που επεκτείνουν και υποστηρίζουν την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε πιο κατανοητά περιβάλλοντα. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου μπορεί να εμπλουτίσει κατά τους Ευαγγέλου & Κάντζου (2001) τα περιεχόμενα όλων των μαθημάτων ανεξαιρέτως. Το πνεύμα του νόμου για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αντανακλάται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφού θεωρούν ότι επιπροσθέτως βοηθούν τους μαθητές να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για αντικείμενα και προάγουν σημαντικά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να διευρύνουν τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας και μάθησης και μάλιστα προσφέρουν πέρα από εκπαιδευτικές δυνατότητες και πολλές νέες προκλήσεις: ιδιαίτερα εάν σχεδιαστούν και εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές. Όπως επισημαίνει ο Ευαγγέλου

(2007:49) αφενός με την ελαχιστοποίηση γεωγραφικών, θεσμικών και χρονικών περιορισμών και αφετέρου προάγοντας το διάλογο, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, τα αλλοδαπά παιδιά ενθαρρύνονται για ισότιμη επικοινωνία. Δεδομένου ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996) και με βάση την ανάλυση αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, θα λέγαμε ότι οι τεχνολογίες πληροφορίας επικοινωνιών μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί α) αποτελούν καινοτόμα παιδαγωγική πρακτική για τη διδακτική προετοιμασία και τη διαφοροποίηση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, και β) είναι το πλέον απαραίτητο μαθησιακό εργαλείο για τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Η σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ παρέχει πρόσβαση σε πολυμέσα, δυνατότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης είτε με τη χρήση γραπτών μηνυμάτων, προφορικής συνομιλίας, αλλά και βίντεο (Ευαγγέλου, όπ:π:56). Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού σχολείου με παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, παραδείγματος χάρη για την εκμάθηση της γλώσσας, ιστορίας, πολιτισμικών διαφορών αλλά και για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την έλλειψη κινήτρων (Βοσνιάδου, 2006:126).

Για να επιτευχθεί αυτό του τύπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσα από ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Οι αλλαγές που κρίνονται αναγκαίες βασίζονται τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών για την ενδυνάμωση ατόμων και ομάδων που παραδοσιακά αποκλείονται απαιτεί την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις προκλήσεις μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η αξιοποίηση αυτή των ΤΠΕ προϋποθέτει μια διευρυμένη εκμάθηση στο γραμματισμό, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας, της πληροφόρησης και μιας εκτεταμένης έννοιας των πολλαπλών μετασχηματισμών που θα βοηθήσουν στην ανασυγκρότηση ευρύτερα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Επιχειρείται, με λίγα λόγια, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση που κατά τον Baker (2001) η πολιτική διαμάχη επικεντρώνεται σε αφομοιωτικά μοντέλα ενσωμάτωσης με συμβιβασμό της ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού. Ο διαχωρισμός ως προς τη διδακτική μέθοδο λοιπόν που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις έγκειται σε αυτούς που βλέπουν τη γλώσσα ως πρόβλημα και σε αυτούς που τη θεωρούν κεφάλαιο (Baker, όπ:π:565). Η τάξη υποδοχής χρειάζεται μια "συνταγή" διδακτικής μεθοδολογίας που με τη χρήση των ψηφιακών μέσων θα αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των προβληματικών, διαφορετικών συστατικών, διατηρώντας και αναμειγνύοντας τα ποικίλα πολύχρωμα αποθέματά της. Σε αυτό το μείγμα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να παρεκκλίνουν από τον στόχο της ισότητας ευκαιριών για μόρφωση, το ξερίζωμα της φυλετικής και πολιτισμικής διάκρισης και της εξάλειψης γλωσσικών μειονοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές – Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Gutenberg, Αθήνα

- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση-διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 12, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 49-59.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2008). *Δι@δίκτυο και Δι@πολιτισμική Εκπ@ίδευση, δι@δικτυακές-δι@θεματικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ζάχος, Θ. Δ., (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, Καινοτομίες στην εκπαίδευση* (30), εκδόσεις: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, 37-51.
- Παυλίδου, Ζ. (2019). *Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές Τάξεις Υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, εκδ: Gutenberg, Αθήνα.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, επιμ. Αϊδίνης Α., μτφ. Π. Σακελλαρίου, εκδ: Gutenberg.
- Davis, D. (2001). *Implementation and Educational Uses of Computers*. The IEA Study.
- Gorski, P. (2001). *Multicultural education and the Internet: Intersections and intergrations*. New York: McGraw-Hill.
- Leask, M. (2001). *Issue in Teaching Using ICT*. London and New York: Routledge-Falmer.
- McLaren, P.L. (1995). *White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism*. In C.E. Sleeter & P.L. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 33-70). Albany: State University of New York Press.
- OECD, (2001). *E-learning: the partnership challenge*, Center for Educational Research and Innovation.
- McGhee, R., & Kozma, R. (2001). *New Teacher and Student Roles in the Technology-Supported Classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

Association, Seattle, WA.
από: <http://edtechcases.info/papers/teacherstudentroles.pdf>

Ανακτήθηκε

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τριανταφυλλιά Μαγειρούδη, 3ο (Εσπερινό) ΕΠΑΛ Αλεξανδρούπολης

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο δυναμικά συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς στο επίκεντρό τους τοποθετούν το κοινό ενδιαφέρον για το παιδί και τη σωστή ακαδημαϊκή ανάπτυξή του. Το σχολείο είναι -μετά την οικογένεια- πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης- το σημαντικότερο μέρος με το οποίο το παιδί συνδέεται σε καθημερινή βάση και το οποίο επιδρά καταλυτικά στην κοινωνικο-συναισθηματική του εξέλιξη. Για να επιτευχθεί, όμως, η πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ γονιών κι εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η ανάγκη αλλά και να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις και οι στρατηγικές για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου, αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο πρωταρχικούς θεσμούς, οι οποίοι ασκούν καθοριστική επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα μάλιστα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα επηρεάσει όλους τους συμβαλλόμενους (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς), διότι ένα μεγάλο τμήμα της μάθησης πραγματοποιείται στο σπίτι. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία γονέων-παιδαγωγών, οι οποίοι συλλειτουργούν δημιουργικά στην πολύπλευρη και κυρίως ποιοτική ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών.

Το ζήτημα της συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου απασχόλησε ιδιαίτερα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, δημοσιεύοντας αρκετά θεωρητικά άρθρα και ταυτόχρονα εφαρμόζοντας εμπειρικές έρευνες. Στην Ελλάδα, όμως, οι ανάλογες έρευνες ήταν ελάχιστες. Η πλειοψηφία των επιστημονικών άρθρων για μια ποιοτική επικοινωνία μεταξύ οικογένειας-σχολείου εστίαζε (Λιοντάκη, 1999):

1. στις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, τη γραπτή επικοινωνία, τα τηλεφωνήματα
2. στη συνεργασία των γονέων και στις τακτικές επισκέψεις τους στο σχολείο
3. στην πληροφόρηση των γονέων για την απόδοση-πρόοδο των παιδιών τους, καθώς επίσης και για τον τρόπο βοήθειας των παιδιών τους στο σπίτι (π.χ. δραστηριότητες στο σπίτι)

4. στη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς
5. στη συμμετοχή των γονιών στις σχολικές (παιδαγωγικές και υποστηρικτικές) δραστηριότητες.

Ένα άρθρο που διερευνήσε την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονιών, με μοναδικό στόχο την εξατομικευμένη παιδαγωγική στήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, είναι: «Η συμβουλευτική εκπαιδευτικών προς τους γονείς» (<http://www.edu-special.gr>, στις 15/02/2016). Επίσης, ένα άρθρο που εστίασε στη συνεργασία/επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσω τακτικών συναντήσεων και με σκοπό τη συμβουλευτική των γονέων που θα χρησιμεύσει ως τακτική υποστήριξης των παιδιών τους ήταν: «Η υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα οικογενειακά πλαίσια» (<http://www.edu-special.gr>, στις 15/02/2016).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την αναγκαιότητα ανάπτυξης δημιουργικής συνεργασίας κι αποτελεσματικής επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης μεταξύ οικογένειας και σχολείου για την ισότιμη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, θα μελετηθούν ορισμένες στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι οποίες προτείνονται για την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ γονιών-εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλει και στη βελτίωση της σχέσης τους με τα παιδιά.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

Ο όρος επικοινωνία (communication) εστιάζεται στην ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και πληροφοριών μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και μέσω συμβόλων. Ο Κοντάκος, Πολεμικός & Παπαγιαννάκος (2002) περιγράφει την επικοινωνία ως τη «μετάδοση μηνυμάτων (νοηματικών ή συναισθηματικών) από έναν πομπό (προέλευση) σε ένα δέκτη (στόχο), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, και με τη συγκεκριμένη πρόθεση». (σ. 251). Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σαφέστατα επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως την αμοιβαία προθυμία, την ικανότητα όλων των συμβαλλόμενων πλευρών για ποιοτική συνεργασία (Σαϊτης, 2002).

Η οικογένεια (family) αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα που περιλαμβάνει τους γονείς και τα παιδιά, δηλαδή μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους με προσωπικούς και κοινωνικούς δεσμούς. Το κάθε παιδί μεγαλώνοντας στην οικογένεια δέχεται τις επήρειες των γονιών του, σε ό, τι αφορά τις αρχές, τις νοοτροπίες αλλά και τις αντιλήψεις τους για τη ζωή. Είναι ο βασικός φορέας μορφοποίησης του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2002).

Υπό την παιδαγωγική του έννοια, το σχολείο (school) αποτελεί έναν δημόσιο ή ιδιωτικό οργανισμό που οφείλει να εφαρμόζει τους παιδαγωγικούς του στόχους. Υπό την πλευρά της κοινωνικής επιστήμης, όμως, αποτελεί ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας στο οποίο συνυπάρχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς (Σαϊτης, 2002). Για το σύνολο των μαθητών του είναι ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η ουσιαστική υλοποίηση της πρώτης μορφής εξειδικευμένης ανεξαρτησίας κι απαλλαγής του εκάστοτε παιδιού από τον έντονο συναισθηματικό δεσμό που είχε με την οικογένεια, από την ώρα της γέννησής του (Ματσαγγούρας, 1998). Αποτελώντας έναν δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης, φροντίζει να εξοπλίζει πολύπλευρα το παιδί σε μαθησιακό επίπεδο, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σαϊτης, 2002).

Ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) αναφέρεται στη συμμετοχή του γονιού στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιδιού του, κι αφορά κυρίως τη συμπεριφορά του εκάστοτε γονιού στο χώρο του σπιτιού και του σχολείου σε σχέση πάντα με το παιδί του (Γεωργίου, 2008).

Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Νομοθετική κατοχύρωση

Η οικογένεια συμβάλλει καθοριστικά στην ειδική κι ενιαία εκπαίδευση μέσω πολλαπλών ρόλων. Όλα τα μέλη μιας οικογένειας μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως οι γονείς κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους (Peterander, 2001 & Κυπριωτάκης, 1997).

Ο ρόλος του σχολείου έπεται της οικογένειας, διότι το σχολείο αποτελεί τον ειδικό που θα διερευνήσει την ιδιαίτερη συμπεριφορά του παιδιού σε επιστημονικό επίπεδο, ενώ οι γονείς το διερευνούν πολύπλευρα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το παιδί ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ενώ οι γονείς βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του (Heward, 2011).

Αρα, λοιπόν, ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλαπλός, καθώς μπορούν να αποτελέσουν τόσο τους υποστηρικτές των παιδιών τους συμμετέχοντας στη διεξαγωγή των μαθημάτων, όσο και τους εκπαιδευτές των παιδιών τους στο σπίτι. (Heward, 2011).

Ο ρόλος, όμως, και των εκπαιδευτικών έναντι μιας τάξης με παιδιά που διαθέτουν ατομικές, διαπολιτισμικές και κυρίως συμπεριφορικές διαφορές καθίσταται ιδιαίτερος υπεύθυνος (Κυπριωτάκης, 1997).

Τα τελευταία χρόνια έγιναν φιλότιμες προσπάθειες νομικής προστασίας των οικογενειών των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι οποίες ευοδώθηκαν και στην Ελλάδα με τη δημιουργία «Ενός Σχολείου για Όλους» αλλά και με τον Νόμο 2817/2000, ο οποίος καταπολεμά τον αποκλεισμό των παιδιών αυτών και ταυτόχρονα τα ενσωματώνει στα κοινά σχολεία. Με τον νόμο αυτό οι γονείς αποκτούν το δικαίωμα της επιλογής για τη φοίτησης του παιδιού τους σε σχολικές μονάδες ειδικών αναγκών και το δικαίωμα συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης-συμβουλευτικής-εκπαίδευσης γονέων και οικογένειας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Ακόμη, ο Νόμος 1566/1985 προσέφερε στους γονείς το δικαίωμα εκπροσώπησής τους από εθνικό, έως και σχολικό επίπεδο, με έναν ρόλο κυρίως συμβουλευτικό, ενώ σε σχολικό επίπεδο είχαν μεγαλύτερο ρόλο ως προς τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα καθημερινής λειτουργίας των σχολικών μονάδων ειδικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, ο Νόμος 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έθεσε τα θεμέλια για μια πιο αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000β).

ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Για την εξασφάλιση μιας υγιούς εκπαιδευτικής ειδικής αγωγής και συνάμα μιας επιτυχούς επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι απαραίτητο και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με μεθοδικότητα, αναγνωρίζοντας ο καθένας εξ αυτών το ρόλο του άλλου.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011) μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο είναι προς όφελος του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα με τους Dardng&Rossert (1979) και Heward (1996), οι μεν εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ειλικρινείς στην επικοινωνία με τους γονείς συζητώντας για τις εξειδικευμένες ανάγκες των παιδιών, να προσπαθούν να αντιληφθούν τις επιθυμίες των γονιών για τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών τους και φυσικά να ενθαρρύνουν τους γονείς για τις δυνατότητες των παιδιών τους και τα όποια προβλήματα σε επίπεδο σχολικής συμπεριφοράς. Οι δε γονείς οφείλουν κι αυτοί να είναι απολύτως ειλικρινείς στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να αποδέχονται τις αδυναμίες των παιδιών τους, να συζητούν τακτικά μαζί τους και φυσικά να μην ξεχνούν πως και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με ανάγκες κι αντοχές, στηρίζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Ο Comer (1995) τονίζει πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη από ένα περιβάλλον στο οποίο θα συνεργάζονται αρμονικά η οικογένεια και οι παιδαγωγοί του σχολείου του.

Η βελτίωση βέβαια της επικοινωνίας μεταξύ γονιών κι εκπαιδευτικών προϋποθέτει και την εκπαίδευση των ιδίων των γονέων, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα αποτελεσματικού λόγου. Και οι δύο πλευρές, δηλαδή οικογένεια και σχολείο οφείλουν να επικοινωνούν με αμοιβαίο σεβασμό, κατανόηση, αλληλοενημέρωση, διάθεση για ειλικρινή κι εποικοδομητική συνεργασία, με στόχο την εξατομικευμένη φροντίδα και τη διδασκαλία του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Κιρκιγιάννη, 2008).

Στόχος επικοινωνίας οικογένειας - σχολείου

Ο βασικός στόχος της ειδικής εκπαίδευσης στις μέρες μας είναι η ανάπτυξη μιας δημιουργικής συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Η συνεργατική αυτή επικοινωνία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ισότιμη κι ενεργή συμμετοχή γονιών κι εκπαιδευτικών στη λήψη κι εφαρμογή των αποφάσεων και στη διανομή των αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων. Κυρίως δε, πρέπει να βασίζεται στην αλληλοκατανόηση και την εξασφάλιση του εκπαιδευτικού οφέλους για τα παιδιά (Heward, 2011). Η οικογένεια, όταν διατηρεί μια τακτική επικοινωνία με το σχολείο, τότε έχει μια διαρκή πληροφόρηση για την απόδοση του παιδιού του, μια συμβουλευτική ενημέρωση, αλλά και μια πρακτική στήριξη. Ο εκπαιδευτικός, όταν συνεργάζεται με τους γονείς, τότε μπορεί να διερευνήσει/κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού, να το βοηθήσει να προσαρμοστεί όσο το δυνατόν ευκολότερα στο εξατομικευμένο σχολικό πρόγραμμα (Πολυχρονοπούλου, 2004).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επικεντρώνεται στο μαθητή σχετικά με την ενδυνάμωση της σχολικής επίδοσης κι επίλυσης των προβλημάτων συμπεριφοράς του και με την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Για την επίτευξη του διπλού στόχου, πρέπει να υπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις (Heward, 2011):

- Γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους γονείς από την έναρξη του σχολικού έτους, ώστε να οικοδομηθεί μια αμφίδρομη επικοινωνία εμπιστοσύνης,
- Τακτική πληροφόρηση των γονιών για την πρόοδο των παιδιών,
- Κοινές δραστηριότητες σχολείου-οικογένειας,
- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το σχολείο και τους μαθητές,
- Οργανωμένες εξατομικευμένες παρεμβάσεις που θα στοχεύουν στην επίλυση προβλημάτων (σε επίπεδο μάθησης ή συμπεριφοράς).

Ο C.L. Wilson (1995) αναφέρει τις 5 αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια. Αυτές είναι: η αποδοχή δηλώσεων των γονιών, η ενεργητική ακρόαση, οι αποτελεσματικές και συνάμα κατάλληλες ερωτήσεις, η ενθάρρυνση, η διατήρηση εστίασης. Η συνεργασία θα αποβεί ωφέλιμη όταν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη είναι προετοιμασμένα για τις όποιες δυσκολίες παρουσιαστούν στην εφαρμογή μιας ειλικρινούς επικοινωνίας, που μοναδικό στόχο θα έχει: την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Cole&Cole, 2001).

Ο Voorhis (2004) εισηγείται μερικές στρατηγικές προς τους εκπαιδευτικούς μέσω των οποίων ενδυναμώνεται η συνεργασία με τους γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως: Ενεργοποίηση των γονιών στο σπίτι, πληροφόρηση των γονέων για τη χρήση μεθόδων αξιολόγησης, ώστε οι γονείς να κρίνουν εάν τα παιδιά τους μπορούν να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, οργάνωση δραστηριοτήτων μεταξύ γονιών-παιδιών στο χώρο του σχολείου, δημιουργία εκπαιδευτικών ασκήσεων για εργασία στο χώρο του σπιτιού και τακτική ενημέρωση των γονιών από τους εκπαιδευτικούς με αναλυτική περιγραφή σχολικού προγράμματος, που παρακολούθησε το παιδί τους, καθώς κι αξιολόγηση της επίδοσής του σε προσωπικό και μαθησιακό επίπεδο.

Μεταξύ των προαναφερθεισών στρατηγικών θα επεξεργαστούμε δύο:

- Η 1η στρατηγική εστιάζει στη συμμετοχή των γονιών στις δραστηριότητες του σπιτιού με στόχο τη μάθηση. Οι δραστηριότητες αυτές μέσω του παιχνιδιού ρόλων θα προσφέρουν χαρά στα παιδιά, θα ενδυναμώσουν τη σχέση γονιών-παιδιών, θα δώσουν μια εικόνα της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών, θα αναπτύξουν ένα οικείο περιβάλλον στο οποίο ο γονιός θα γνωρίσει και θα στηρίξει το παιδί του ως μαθητή. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων θα αναδειχθούν πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού, τις οποίες ο γονιός θα μεταφέρει στον επιβλέποντα εκπαιδευτικό του παιδιού του, ώστε αυτός με τη σειρά του να τις ενισχύσει στο σχολείο. Στο σημείο αυτό θα διαφανεί και η παιδαγωγική ικανότητα του καθηγητή, ο οποίος θα πρέπει να αφουγκραστεί πρωτίστως τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δευτερευόντως θα μπορεί να συζητά τακτικά με τους γονείς, ώστε να έχει μία εμπειριστατωμένη εικόνα του μαθητή του. Η ενεργητική ακρόαση παροτρύνει το παιδί με ειδικές ανάγκες να εκφράζεται, ενώ στο γονιό προσφέρει ένα οικείο περιβάλλον, ώστε να εξωτερικεύει τις όποιες ανησυχίες του για την εκπαίδευση του παιδιού του (Heward, 2011). Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό από την πλευρά των γονέων είναι πως αυτοί δεν είναι παιδαγωγοί, αλλά καλλιεργούν στρατηγικές, ώστε να κατανοούν τον τρόπο σκέψης των παιδιών τους και να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται στο σημείο αυτό ως επαγγελματίες παιδαγωγοί να βοηθήσουν -εκτός των μαθητών- και τους γονείς, ώστε να οικοδομήσουν το σωστό εκείνο περιβάλλον, στο οποίο θα ενθαρρύνουν συνεργατικά τη μάθηση των παιδιών («Νέο Σχολείο», 2001).

- Η 5η στρατηγική εστιάζει στη συνεχή ενημέρωση των γονιών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόδοση, επίδοση, κι αξιολόγηση των παιδιών τους στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει στον γονέα την όποια αλλαγή, που θα παρατηρήσει στη συμπεριφορά ή στην επίδοση του μαθητή, διότι το παιδί ίσως να χρειάζεται βοήθεια και στήριξη και να μην το εξωτερικεύει (Heward, 2011). Η αμφίδρομη επικοινωνία κι ο ειλικρινής διάλογος μεταξύ γονιών-δασκάλων θα πρέπει να διέπεται από εμπιστοσύνη και σεβασμό, διότι αυτομάτως το όλο κλίμα μεταφέρεται ασυνείδητα και στα παιδιά ως πρότυπο συμπεριφοράς. Τα παιδιά θα σεβαστούν τον δάσκαλο μόνον όταν τον σέβεται και η οικογένειά του. Πρωτίστως οι γονείς

και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αφουγκραστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού ως προσωπικότητα, κι ακολούθως να του παράσχουν το ανάλογο και κυρίως ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως μαθητή στο σχολείο (Heward, 2011). Οι γονείς θα ωφεληθούν από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αποκομίζοντας την κατανόηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού τους και οι εκπαιδευτικοί θα κερδίσουν μια πολύπλευρα βελτιωμένη κατανόηση της δυναμικής του οικογενειακού περιβάλλοντος (Peterander, 2001).

Η πρώτη στρατηγική θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε παιδιά που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία, καθώς στη βαθμίδα αυτήν οι μαθητές διαπλάθουν τον χαρακτήρα τους, συνάπτοντας φιλίες και συμμετέχοντας σε σχολικές δραστηριότητες. Το παιχνίδι ρόλων, λοιπόν, θα μπορούσε να εφαρμοσθεί μεταξύ γονιών και παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σπίτι, όπου οι γονείς θα διαγνώσουν κατά πόσο τα παιδιά τους μπορούν να προσαρμοστούν ή όχι. Στην περίπτωση αυτή οι γονείς θα ενημερώσουν τους δασκάλους, ώστε να αναμορφώσουν ανάλογα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η δεύτερη στρατηγική έχει δυνατότητες εφαρμογής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν τις δυσκολίες που συναντούν σε επίπεδο στήριξης (έλλειψη ειδικών και υποστηρικτικής δομής), στοιχείο που δυσχεραίνει το ειδικό έργο τους. Γενικότερα, η συμβουλευτική γονιών είναι μία αποτελεσματική στρατηγικής συνεργασίας, διότι βοηθά και γονείς και ειδικούς να εξελιχθούν σε ζητήματα ανατροφής κι εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, που στοχεύει στην πολύπλευρη εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην προσπάθεια αυτή συνεπικουρούν η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί.

Μια αποτελεσματική, λοιπόν, επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου θα προσφέρει αμοιβαία οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους: παιδιά, γονείς, κι εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία αυτή θα επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στη θετική συμπεριφορά τους στο σχολείο, στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενδυνάμωση της σχέσης μαθητή-γονιού αλλά και μαθητή-εκπαιδευτικού. Οι μεν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια πολύπλευρα εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Οι δε γονείς οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν μία πλήρη εικόνα της καθημερινότητας του παιδιού τους.

Συνεπώς, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχει μια εξατομικευμένη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε και να μην νιώσει τη διαφορετικότητά του έναντι των άλλων συμμαθητών του αλλά και να ενσωματωθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

Στις μέρες μας η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία με επίκεντρο το μαθητή. Γι' αυτό, λοιπόν, ενισχύεται συνέχεια η συνεργατική επικοινωνία για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μόνο στόχο να επιτευχθεί το καλύτερο για όλους στα πλαίσια ενός Αποτελεσματικού Σχολείου, το οποίο θα βασίζεται σε συνεργατική ενημέρωση κι αμοιβαία καθοδήγηση μεταξύ γονιών-εκπαιδευτικών, ψυχολογική στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ισότιμη εκπαίδευσή τους. Αποτέλεσμα της αμοιβαίας αυτής επικοινωνίας θα είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να νιώσουν οικεία κι ασφαλή στους δύο χώρους, στους οποίους ζούνε κι αναπτύσσονται καθημερινά και ως προσωπικότητες και ως μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). Σχέση Σχολείου–Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000β). «Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο» στο: Α. Ζώνιου - Σιδέρη (επιμ. έκδ.), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας και ο Ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική Μελέτη σε διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος .
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο: Ν. Πολεμικός και Α. Κοντάκος (επιμ.), Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Αντώνης. (1997). (επιμ. Ε. Τάφα). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λιοντάκη, Α. (1999). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Σχολείο και οικογένεια-Δύο συμβατοί χώροι. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο.
- Ματσαγγούρας, Η., (1998). «Η σχολική τάξη», Αθήνα: χ.ε.
- Μετοχιανάκης, Γ. Η., (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Γενική θεώρηση. Ηράκλειο: Ιδιωτική Έκδοση.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ού αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη (2011). ΕΣΠΑ 2007-2013. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). «Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους», Εκπαίδευση και Επιστήμη. Ημερομηνία ανάκτησης 06/02/2016, από <http://www.cc.uoa.gr/ptde/jouranl/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.htm1>.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία...στην πράξη, (2η έκδ.), Αθήνα: του ιδίου
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Ατραπός.
- Cole, M. and Cole, R.S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, (μτφρ. Μαρία Σόλμαν), Β' τόμος, Αθήνα:Τυπωθήτω-ΓεώργιοςΔαρδανός
- Comer, R. J. (1995). Klinische Psychologie. Heidelberg: Spektrum.

- Dardig, J. and Rasset, A. (1979). Working with parents of handicapped children. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Heward, W. (1996). Exceptional children. (5th ed). New Jersey: Merrill – Prentice Hall.
- Heward, Lee, William. (2011). (επιστ. επιμ. Αγγ. Δαβάζογλου, Κων/νος Κόκκινος), Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. (μτφρ. Χάρη Λυμπεροπούλου), Αθήνα: Τόπος.
- Peterander, Friedrich. (2001). (επιμ. Μαρία Τζουριάδου), Πρώιμη Παρέμβαση Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Προμηθέας.

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Ιωάννης Σισμανίδης, ΔΔΕ Δράμας

Αικατερίνη Μανούση, ENO GREECE

Ιωάννης Μπουνόβας, ΔΠΕ Κοζάνης

Άννα Θεοχαρίδου, ΔΔΕ Δράμας

Βασίλειος Δρόσος, ΔΠΘ

Περίληψη

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου αποτελούν μια πραγματικότητα στην οποία το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί και να ενσωματώσει σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης. Ως όχημα για την επίτευξη αυτού του σκοπού υπήρξε η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης και φυσικά η βιωματική μάθηση και η συνύπαρξη μέσα από το παιχνίδι και την αυτενέργεια των μαθητών. Τέτοιες εκπαιδευτικές δράσεις ενισχύουν την ενσυναίσθηση, το σεβασμό, την αποδοχή, την ανεκτικότητα και τη συνειδητοποίηση ότι αυτά που ενώνουν τους μαθητές είναι πολλά περισσότερα από αυτά που νόμιζαν ότι τους χωρίζουν, ποιότητες που χρειάζεται να επιδείξουν οι σημερινοί μαθητές στην αυριανή ενήλικη ζωή τους ως πολίτες μιας δημοκρατικής ευρωπαϊκής χώρας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες -και η ελληνική- είναι πολυπολιτισμικές. Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα αυτή. Οι παραδοσιακές μέθοδοι μάθησης αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, και όχι μόνο να την ενσωματώνει, αλλά να την αξιοποιεί ως εργαλείο μάθησης και εκπαίδευσης ενεργών πολιτών. Η διαδικασία της –διαχρονικής ιστορικά– μετανάστευσης πληθυσμών δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη. Απαιτεί από τα κράτη οργάνωση, ενημέρωση και υποδομές υποδοχής. Για να είναι επιτυχής η διαδικασία της μετεγκατάστασης απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό στους νόμους των κρατών και αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UNESCO, 2009).

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις έννοιες της ενότητας μέσα από την διαφορετικότητα. Θεωρώντας ως δεδομένο στη σύγχρονη κοινωνία την ισότητα όλων των ανθρώπων, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να διερευνήσουν τις διαφορετικές ταυτότητές τους (εθνοπολιτισμική, κοινωνική, σεξουαλική) και να οδηγηθούν στην κατανόηση της κοινής φύσης του ανθρώπου. Η διδασκαλία της Ιδιότητας του Πολίτη στα σύγχρονα δημοκρατικά κράτη είναι αναγκαία για την κατανόηση των εννοιών: ανοχή, δικαιοσύνη, ισότητα, σεβασμός, δημοκρατία, συμπερίληψη, ανθρώπινα δικαιώματα, πατριωτισμός, κοσμοπολιτισμός και ασφάλεια (James et. al., 2005).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Διαπολιτισμικότητα

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μεσολάβηση για την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών με ίσους όρους και την ανάδειξη των κοινών σημείων ως αφετηρία για όλους τους πολιτισμούς. Η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών ενισχύει την αντίληψη των μαθητών για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δημιουργώντας υπερπολιτισμικές ταυτότητες μέσω της αλληλεπίδρασης και της κατανόησης του διαφορετικού (Μιχαλοπούλου, 2010). Η εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές μπορεί να αποτελέσει ένα άνοιγμα των νέων γενιών στον κόσμο χωρίς προκαταλήψεις με όχημα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2005-2006).

Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ίδιοι. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τη βάση, το δεδομένο, και η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ζητούμενο στις σύγχρονες κοινωνίες. Η ύπαρξη της πρώτης δεν εγγυάται αυτόματα την ύπαρξη της δεύτερης, αν και αποτελεί προϋπόθεσή της (Δαμανάκης, 2004).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας δεν αφορά μόνο την καταγωγή αλλά όλα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν ένα άτομο από ένα άλλο, όπως η ηλικία, οι σωματικές δυνατότητες κ.ά. Η διαπολιτισμική θεωρία στηρίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Μιχαλοπούλου, 2010).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) αποτελεί στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη βάση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων στο γενικό σχολείο, προσαρμόζοντας το περιβάλλον και τα προγράμματα σπουδών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη, 2009, Παπαστεργίου 2017). Στηρίζεται στην ουσία των ανθρώπινων σχέσεων και στο τρίπτυχο ασφάλεια–αποδοχή–συνεργασία. Η ασφάλεια των παιδιών προκύπτει από την αποδοχή και οδηγεί στη συνεργασία και την ανάπτυξη. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο στον οποίο θα ανήκουν όλοι, ανεξαρτήτως κατάστασης υγείας, πολιτισμικής ετερότητας, χρώματος, πίστης και σεξουαλικού προσανατολισμού. Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και με τις οικογένειές τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Tomlinson, 1995, Κασίδης κ.ά., 2016).

Η συμπερίληψη αποφέρει, σύμφωνα με την UNESCO (Education For All), οφέλη σε πολλούς τομείς. Στην εκπαίδευση η συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές ανάγκες ενισχύει τη μάθηση και την ωθεί στη δημιουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η κοινωνία επωφελείται με την κατάρτιση των στερεοτύπων θέτοντας τις βάσεις για ένα μέλλον χωρίς διακρίσεις (UNESCO, 2009).

Δημοκρατία

Η λέξη «δημοκρατία» είναι σύνθετη και αποτελείται από τις λέξεις δήμος (ο λαός) και κράτος (η κυριαρχία). Η δημοκρατία αποτελεί το πολιτικό σύστημα στο οποίο την εξουσία ασκεί ο λαός, και όχι οι μονάρχες ή οι αριστοκρατίες (Giddens, 2002). Μάλιστα, κατά την έκφραση του Abraham Lincoln, η δημοκρατία ασκείται από το λαό και για το λαό.

Η πρώτη αντίληψη για τη δημοκρατία στηρίζεται στην παράδοση του Hobbes, του Locke και του Kant. Εδώ η δημοκρατία συνίσταται τόσο από την έννοια της ελευθερίας όσο και από την έννοια της αυτονομίας. Σύμφωνα με τον Rawls, η δημοκρατία μπορεί να θεωρηθεί ως η κοινωνική ρύθμιση που παρέχεται από ελεύθερα και ανεξάρτητα άτομα που έχουν αναγνωρίσει τη νομική υποχρέωσή τους να εγκαταλείψουν μέρος της κυριαρχίας τους υπέρ της κοινότητας (Schou, 2001).

Η δεύτερη αντίληψη για τη δημοκρατία προέρχεται από την παράδοση του Αριστοτέλη και του Hegel. Η αντίληψη αυτή δίνει έμφαση στο ότι κάθε μέλος της κοινωνίας ορίζεται από το γεγονός ότι βρίσκεται σε ένα δίκτυο σαφών κοινωνικών σχέσεων, αντί να ορίζεται από ένα σύνολο κανόνων, η εγκυρότητα των οποίων μπορεί να καθοριστεί για πάντα (Schou, 2001).

Η τρίτη αντίληψη για τη δημοκρατία είναι μια αντίληψη που δεν μπορεί να συνυπάρξει ούτε με την αντίληψη της κοινωνίας ως μιας κοινότητας ελεύθερων νομοθετών (φιλελεύθερη αντίληψη της δημοκρατίας του Rawls) ούτε με την αντίληψη του τοπικού περιβάλλοντος ως αναπόφευκτου περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μέσα στην κοινωνία (κοινοτική έννοια της δημοκρατίας) (Schou, 2001).

Αυτή η αντίληψη ενσωματώνει τόσο τις ιδέες του αναπόφευκτου της τοπικής κοινότητας όσο και τις προοπτικές της (ορθολογικώς δικαιολογημένης) συναίνεσης, βασισμένης στο διάλογο μεταξύ των τοπικών πολιτισμών. Αυτή η ιδέα της δημοκρατίας αναφέρεται συχνά ως επικοινωνιακή αντίληψη της δημοκρατίας. Τα τελευταία χρόνια η επικοινωνιακή αντίληψη της δημοκρατίας έχει προσελκύσει ιδιαίτερη προσοχή και αποτελεί τη βάση και της δικής μας προσέγγισης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εκπαίδευση στη δημοκρατία

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία αφορά περισσότερο τις γνώσεις και τις πληροφορίες για τη δημοκρατία ως πολίτευμα, καθώς και για τα υπόλοιπα πολιτεύματα, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του πολίτη, τον τρόπο διεξαγωγής των εκλογών, την καλλιέργεια εκλογικής συνείδησης. Όλα αυτά στο πλαίσιο ενός μαθήματος που αφορά τη δημοκρατία και την αντιμετωπίζει ως γνωστικό αντικείμενο στο οποίο οι μαθητές θα κληθούν να εξεταστούν και να αξιολογηθούν για τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό. Το περιεχόμενο και ο τρόπος της διδασκαλίας ορίζονται συνήθως από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη, η εκπαίδευση στη δημοκρατία αφορά όλα τα στοιχεία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής ζωής που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που είναι οργανωμένο το σχολείο, τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό, με τους μαθητές και μεταξύ τους, τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, τη συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου, την καλλιέργεια του σεβασμού στο διπλάνο, της εμπιστοσύνης στον άλλον (εκπαιδευτικό, διευθυντή, συμμαθητή), την κοινή στοχοθεσία, τη συμμετοχή στις δράσεις, στις μαθητικές εκλογές, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ενημέρωση και τη συζήτηση για θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Όλα όσα θα κάνουν τους μαθητές ενεργούς και κριτικούς πολίτες της μικρής τους κοινότητας, που στη συνέχεια θα μεταφέρουν τις συμπεριφορές και τις αξίες αυτές και στην ενήλική ζωή τους.

Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση στη δημοκρατία

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει τη σημασία της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και εναλλακτικών ερμηνειών μέσα σε μία τάξη στην οποία η διαφορά δεν νοείται ως μειονέκτημα, αλλά ως κάτι θετικό και όπου το διαφορετικό είναι ισότιμο με το οικείο (Νάκου, 2008). Η πολιτική και

κοινωνική συμμετοχή των εθνοπολιτισμικών ομάδων θεωρείται αναγκαίος και ικανός όρος για τον περιορισμό των ανισοτήτων και τη δημιουργία μιας ευνομούμενης πολιτείας (Μάρκου, 2010). Απαιτείται ευαισθησία στο ρόλο που καλείται να παίξει η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τη μετάδοση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Χρειάζεται ένας διπλός στόχος: από τη μια πλευρά η ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση του «διαφορετικού», του «ξένου», και η καλλιέργεια της ανοχής και της ανεκτικότητας για άτομα με διαφορετικές ιδεολογίες, άλλη θρησκεία, διαφορετικό φυλετικό και σεξουαλικό προσδιορισμό, και από την άλλη πλευρά η ανάπτυξη στη νέα γενιά κανόνων προσανατολισμού και κριτηρίων επιλογής με σημείο αναφοράς κάποια βασικά στοιχεία της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας (Ξωχέλλης, 2001). Ο δημοκρατικός τρόπος πολιτικής οργάνωσης και ζωής στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτεί τον εθισμό της νέας γενιάς, από μικρή ηλικία και μέσω απόκτησης πρακτικών εμπειριών, στις δημοκρατικές διαδικασίες. Τέτοιες διαδικασίες είναι ο διάλογος, ο σεβασμός της άποψης του άλλου, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, αλλά και ευαισθησία για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, η ευαισθησία για κοινωνικο-εκπαιδευτικές διαφορές και η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας (Φιλιάδου, 2014).

Σύμφωνα με τον JohnDewey (Cammarota, 2011) η διαφορετικότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δημοκρατικών αρχών, καθώς όλα τα μέλη μιας ομάδας θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες να δώσουν και να λάβουν αλλά και να υπάρχει ποικιλία στις εμπειρίες που ανταλλάσσουν.

Ο ρόλος της δημόσιας εκπαίδευσης στη δημοκρατία είναι η διεύρυνση της ποικιλομορφίας των ικανοτήτων σε σχέση με τις εμπειρίες μιας ευρύτερης ανθρωπότητας, η προσπάθεια προς μια πιο οργανική σχέση -σε αντίθεση με μια τυποποιημένη μηχανική μάθηση- και η κατανόηση διαφορετικών παραδόσεων. Η ενσωμάτωση (inclusion) δεν καθιστά όλους όμοιους αλλά καλλιεργεί και αγκαλιάζει τις διαφορές έτσι ώστε τα άτομα να μπορούν να αναλύσουν τις πράξεις τους μέσω πολλαπλών οπτικών και να μάθουν πώς οι επιλογές τους επηρεάζουν όχι μόνο τους ίδιους αλλά και τις ζωές των άλλων (Cammarota, 2011).

Τις ίδιες ιδέες για τη δημοκρατία και την εκπαίδευση υποστήριξε και ο Paulo Freire. Θεωρούσε ότι η δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί τη μέθοδο «διατύπωσης προβλημάτων» που αποτελεί το πλαίσιο της «κριτικής Παιδαγωγικής».

Η έμφαση της κριτικής παιδαγωγικής στην πολυμορφία των γνώσεων οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος της «επίλυσης προβλημάτων» (problem solving) θα πρέπει να συνοδεύει τα πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών. Ο πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προκαλέσει κάθε κυρίαρχη αφήγηση, αποδεικνύοντας ότι ο κόσμος μας και η ιστορία του αποτελούνται από πολλαπλές ιστορίες και εμπειρίες (Cammarota, 2011).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενθαρρύνει διαφορετικές απόψεις και οπτικές αποτιμώντας τις ιδέες των μαθητών, τις σκέψεις και τα μοντέλα της δημοκρατίας καλύτερα από τις περισσότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η δημοκρατία είναι ένας διάλογος από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με το δικαίωμα κάθε συνομιλητή να αμφισβητήσει και να διαφωνήσει οποιαδήποτε δεδομένη αντίληψη. Μια πολυπολιτισμική κριτική παιδαγωγική θα διευκόλυνε έναν τέτοιο διάλογο.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΩΝ

Οι δράσεις έλαβαν χώρα στο Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Νικηφόρου Δράμας, τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Αφορούν τη διεξαγωγή κοινών δράσεων και περιβαλλοντικού προγράμματος με τους εκπαιδευόμενους του Θεραπευτηρίου Χρονίων Παθήσεων, Παράρτημα Δράμας, και τους μαθητές των Γυμνασιακών Τάξεων Υποδοχής του νομού μας. Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγραμματισμού του σχολείου ώστε οι μαθητές μέσα από βιωματικές δράσεις να έρχονται σε επαφή με το «διαφορετικό», είτε πρόκειται για άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες είτε πρόκειται για μαθητές με διαφορετικό εθνικό, θρησκευτικό ή και φυλετικό υπόβαθρο.

Ως όχημα χρησιμοποιήθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης και φυσικά η βιωματική μάθηση και η συνύπαρξη μέσα από το παιχνίδι και την αυτενέργεια των μαθητών.

1. Περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Αρωματικά Φυτά – Αξιοποίησή τους» (2015-2016)

Με βάση την καλλιέργεια και την αξιοποίηση των αρωματικών φυτών, δουλέψαμε όλη τη χρονιά και προσπαθήσαμε να φέρουμε κοντά τους εκπαιδευόμενους των δύο σχολείων, μέσα από κοινές δράσεις και ανταλλαγές επισκέψεων. Μια πρώτη γνωριμία έγινε στις 3 Δεκεμβρίου, Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, όπου όλοι μαζί κάναμε ιππασία. Οι εκπαιδευόμενοι του Θεραπευτηρίου Χρονίων Παθήσεων επισκέφτηκαν το σχολείο μας δύο φορές ενώ οι μαθητές μας επισκέφτηκαν τις εγκαταστάσεις του Θεραπευτηρίου μία φορά. Ξεναγήθηκαν στους χώρους, δούλεψαν μαζί με τους εκπαιδευόμενους του Θεραπευτηρίου στα διάφορα εργαστήρια, συνεργάστηκαν μαζί τους, γνωρίστηκαν καλύτερα και ανέπτυξαν προσωπικές σχέσεις. Είδαν πόσο ικανοί ήταν οι εκπαιδευόμενοι του Θεραπευτηρίου σε κάποιες χειρωνακτικές εργασίες, ειδικά στο θερμοκήπιο και στη χειροτεχνία. Επίσης, δείξαμε πώς γίνεται το φυσικό σαπούνι με λάδι και αρωματικά φυτά. Μια διαδικασία που άρεσε ιδιαίτερα σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη επίσκεψη των εκπαιδευομένων του Θεραπευτηρίου στο σχολείο μας, ετοιμάσαμε όλοι μαζί «βόμβες» σπόρων, με υλικά και σπόρους που μας έφεραν στο σχολείο και τα πετάξαμε μέσα στην αυλή του σχολείου μας για να φυτρώσουν αρωματικά φυτά και θάμνοι.

2. Διδασκαλία μέσω της τέχνης «Έντεχνες Ανταλλαγές» (2017)

Με εργαλείο μας τη διδασκαλία μέσω της τέχνης αλλά και την καλλιτεχνική δημιουργία, συνεργαστήκαμε άλλη μια φορά με το Θεραπευτήριο Χρονίων Παθήσεων Δράμας. Πραγματοποιήσαμε μια σειρά τεσσάρων συναντήσεων με επίκεντρο την τέχνη του 20ού αι. και αφορμή το κεφάλαιο 20 της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου. Οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο και παρουσιάσεις σε powerpoint για τα κυριότερα καλλιτεχνικά ρεύματα του 20ού αι. ενώ στη συνέχεια προσπάθησαν από κοινού να δημιουργήσουν έργα ζωγραφικής και γλυπτικής, με τη χρήση πηλού, χρωμάτων ακόμη και ηλεκτρονικού υπολογιστή. Υπήρξε μια πολύ καλή ευκαιρία για τους μαθητές του σχολείου μας να ασχοληθούν με την τέχνη με τη βοήθεια ζωγράφου που εθελοντικά συμμετείχε στη δράση, αλλά και να διαπιστώσουν για μια ακόμη φορά ότι οι εκπαιδευόμενοι του Θεραπευτηρίου ήταν πολύ ικανοί στη ζωγραφική και στη χρήση του πηλού. Έχοντας ξανασυναντηθεί κατά τη διεξαγωγή του προηγούμενου προγράμματος, τώρα ήταν πολύ πιο εύκολο να έρθουν πιο κοντά και κάποιοι να κανονίσουν συνάντηση και εκτός σχολείου. Ήταν μια ενέργεια που χαροποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά του Θεραπευτηρίου και εμάς.

3. Γνωριζόμαστε μαγειρεύοντας, τρώγοντας και παίζοντας (Μάιος 2019)

Η συγκεκριμένη δράση είχε ως επίκεντρο τη ζαχαροπλαστική και διεξήχθη με μαθητές από τις Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν σε δύο γυμνάσια της πόλης της Δράμας και του μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου του σχολείου μας. Η δράση άρχισε με παιχνίδια γνωριμίας στον κύκλο, ώστε οι μαθητές να μάθουν τα ονόματά τους. Όσο το παιχνίδι προχωρούσε τόσο οι μαθητές γίνονταν πιο χαλαροί, πιο χαμογελαστοί και στο τέλος πολύ πιο εκδηλωτικοί. Στη συνέχεια περάσαμε σε ομαδικά παιχνίδια συνεργασίας στα οποία συμμετείχαν όλοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί. Μετά στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, παρασκευάσαμε τρουφάκια στο πλαίσιο του μαθήματος των Γαλλικών και με αφορμή τη γνωριμία με τη γαλλική κουζίνα και ζαχαροπλαστική. Οι μαθητές και των δύο σχολείων με γάντια στα χέρια, έπλασαν, διακόσμησαν και στο τέλος κέρασαν τρουφάκια όλους τους μαθητές του σχολείου. Η επίσκεψη έκλεισε με ομαδικά παιχνίδια στην αυλή. Μεικτές ομάδες με μαθητές από όλες τις ηλικίες και από διάφορες χώρες (του σχολείου μας και των επισκεπτών) έπαιζαν μέχρι την ώρα αναχώρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τις βιωματικές δράσεις-εμπειρίες άλλαξε η στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών φορέων απέναντι στον «άλλον». Η εκπαίδευση στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία είχε ένα στοιχείο έντονα προσωπικό, ο «άλλος» έπαυσε να είναι κάτι μακρινό, ξένο και φοβικό. Έγινε ο συμμαθητής, ο συμπαίκτης, ο συνεργάτης, που μέσα από την προσωπική επαφή αποκτά υπόσταση, παύει να είναι ξένος, αλλιώτικος, μη κανονικός ή ακόμη και «επικίνδυνος» (διαπολιτισμική εκπαίδευση). Μέσα από την ενασχόληση με το περιβάλλον καλλιεργήθηκαν τα κοινά ενδιαφέροντα και οι κοινές δεξιότητες. Με το θεατρικό παιχνίδι, τον αθλητισμό και τη ζαχαροπλαστική καλλιεργήθηκε η ομαδικότητα και η συνεργασία, ο σεβασμός και η αποδοχή του «άλλου», η αίσθηση ότι ο κοινός στόχος μπορεί να επιτευχθεί όταν όλοι μαζί ως σύνολο/ομάδα (πολίτες στο μέλλον) προσπαθούμε για το κοινό καλό (εκπαίδευση στη δημοκρατία).

Εκπαιδευτικές δράσεις αυτού του τύπου ενισχύουν την ενσυναίσθηση, το σεβασμό, την αποδοχή, την ανεκτικότητα και τη συνειδητοποίηση ότι αυτά που ενώνουν τους μαθητές είναι πολλά περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν, προς άμβλυνση των στερεοτύπων και των ανισοτήτων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι απαραίτητα στην μελλοντική ενήλικη ζωή των μαθητών μας ως πολίτες μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής ευρωπαϊκής χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1996). The Hidden curriculum and the nature of conflict. In W.C. Parker (ed.), *Educating the democratic mind*. Albany, NY: State University of New York Press 173-199.
- Bessettes, J. (1980). *Deliberative Democracy: The Majority Principle in Republican Government*, in R.A. Goldwin and W.A. Schambra (eds.), *How Democratic is the Constitution?* American Enterprise Institute, Washington.
- Camarrota, J. (2011). The Value of a Multicultural and Critical Pedagogy: Learning Democracy Through Diversity and Dissent, *Multicultural Perspectives*, 13(2): 62–69.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gandin, L. A., & Apple, M. (2002). Challenging neo-liberalism, building democracy: Creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. *Journal of Education Policy*, 17(2): 259-279.

- Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία. (Δ. Γ. Τσαούσης, μεταφρ.-επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Guttmann, A. (1999). Democratic education. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ελ., Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.258>
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας / μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου (σσ. 1-28). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Μάρκου, Γεώργιος (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μάρκου, Γ.Π. (2010). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (Τόμος II). Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Αικ. (2010). Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλινοστούντων μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ. 334 σελ.
- Νάκου, Ε. (2008). Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Σε: Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη, (επιμ.) Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πρακτικά διεθνούς συμποσίου: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου. 15-16/12/2000, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 10-16.
- Παπαρηγορίου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στα Προγράμματα Διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, ΠΜΣ στη Σχολική Παιδαγωγική, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005-2006). Πολυτισμικότητα και Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Παπαστεργίου, Σ. (2017). Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, Διπλωματική εργασία του ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», ΠΑΜΑΚ, Θεσσαλονίκη. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20198>.
- Philips, L.G. (2010). Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories, and Social Actions. PhD Thesis. Queensland University of Technology, Macquarie University, Sydney.
- Schou, Lotte Rahbek (2001). Democracy in education, in: Studies in Philosophy and Education, 20 (4): 317-329.
- Tomlinson, C.A. (1995). How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms. USA: A&CD.
- UNESCO, (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- Φυλιάδου, Κ. (2014). Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία στο Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μία έρευνα δράσης. <http://ikee.lib.auth.gr/GRI-2016-17463>.

«ΜΑΘΑΙΝΩ ... ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΜΟΥ». ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασιλική Μητροπούλου,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Χρυσούλα Γκιούρα
2^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η διδακτική προσέγγιση υλοποιήθηκε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων Θεσσαλονίκης στην Γ' τάξη κατά τον Ιανουάριο του 2020. Αφορά την διαθεματική προσέγγιση της ενότητας «Τα παιδιά: Η χαρά και η ελπίδα του κόσμου» στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών και της Ευέλικτης Ζώνης. Με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και του βιωματικού μοντέλου διδασκαλίας οι μαθητές/τριες σε ομάδες ενεργοποιήθηκαν, συνεργάστηκαν, κοινωνικοποιήθηκαν, εξέτασαν με κριτικό πνεύμα, δημιούργησαν και σχημάτισαν εμπειρίες που θα τους χρησιμεύσουν οι οποίες θα τους χρησιμεύσουν ως προϋπόθεση για να δομήσουν την μάθησή τους και στην επόμενες τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στην καθημερινή ζωή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το Δημοτικό καθώς δίνει στον δάσκαλο ευκαιρίες για διαθεματικές προεκτάσεις που δεν θα είχε το χρόνο ούτε τις δυνατότητες να υλοποιήσει στα πλαίσια ενός μόνο γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον με την συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες κατά την διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης και την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες προάγεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση προσέλαβε βιωματικό χαρακτήρα δημιουργώντας εμπειρίες στους μαθητές/τριες του Δημοτικού, οι οποίες θα τους χρησιμεύσουν ως προϋπόθεση για να δομήσουν την μάθησή τους και στην επόμενες τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διδακτική αυτή προσέγγιση υλοποιήθηκε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων στην Γ' τάξη κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και συγκεκριμένα τον Ιανουάριο του 2020. Η αφόρμηση δόθηκε από την ενότητα «Τα παιδιά: Η χαρά και η ελπίδα του κόσμου» στο μάθημα των Θρησκευτικών και εξακτινώθηκε με κοινωνικές προεκτάσεις στα πλαίσια της Ευέλικτης ζώνης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Η Διαθεματική προσέγγιση

Η διαθεματική προσέγγιση αφορά την οργάνωση του περιεχομένου «κάθε γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να ‘φωτίζονται πολυπρισματικά’ και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα» (ΦΕΚ, 2003, 3737) Η συμβολή της θεωρείται σημαντική καθώς με αυτήν, μέσα από τη διδασκαλία ενός αυτοτελούς διδασκόμενου μαθήματος, εντάσσονται, συνδυαστικά, στοιχεία,

πληροφορίες και χαρακτηριστικά από άλλα γνωστικά αντικείμενα ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν πολυδιάστατες γνώσεις και να διαμορφώσουν συνολικές αντιλήψεις επί ενός θέματος ή ζητήματος. (Κόπτης, 2006, 12) Σύμφωνα με τον Decroly, ο κατακερματισμός των γνώσεων σε διακριτά ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα αντίκειται στην συνολική θεώρηση της μάθησης και είναι αντιπαιδαγωγικός. Στον αντίποδα πρότεινε μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης που συμβάλλει ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια ολοκληρωμένη συγκεντρωτική αντίληψη του κόσμου και των πληροφοριών οργανωμένη με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. (Decroly&Monchamp, 1958, 23-30)

Όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2003) «στη διαθεματικότητα καταργούνται τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα και, αντί αυτών, χρησιμοποιούνται, ως κριτήρια επιλογής, και πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης σημαντικά θέματα, ζητήματα και προβλήματα». (σ, 95). Μέσω αυτής της προσέγγισης παρέχονται στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας και «ανάπτυξης υψηλότερων νοητικών λειτουργιών ενώ δίνεται έμφαση στη συσχέτιση της σχολικής μάθησης με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών». (Κόπτης, 2006, 27-28)

Συνολικά, με την διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζεται η δυνατότητα ανάκτησης, ανάδειξης και αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών από άλλα γνωστικά αντικείμενα και επιτυγχάνεται η «ολιστική προσέγγιση της γνώσης και κατάκτησή της μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις». (ΦΕΚ, 2003, 3738) Το ζήτημα είναι όμως ότι όλα τα αναλυτικά προγράμματα είναι δομημένα με διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μπορεί να επιτευχθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης Δημιουργικών και Διαθεματικών Δραστηριοτήτων.

Η Ευέλικτη ζώνη

Η Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών και Διαθεματικών Δραστηριοτήτων εισήχθη στο πρόγραμμα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά και Γυμνάσια) με το ΦΕΚ 1280/13.09.2005. Η αναγκαιότητά της επισημάνθηκε λόγω της αναγνώρισης της παιδαγωγικής της αξίας και ότι «αποτελεί ομπρέλα κάτω από την οποία υπάγονται όλες οι σχολικές δραστηριότητες και τα προαιρετικά προγράμματα. υποστηρίζει και προωθεί την παιδαγωγική του δημιουργικού σχολείου και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις όπως, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με έμφαση στην καθοδηγούμενη διερεύνηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κ.α.» (ΦΕΚ. 1280/13.09.2005, 17715) Δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης μπορούν να είναι διερευνητικές δραστηριότητες, επισκέψεις σε σημεία ενδιαφέροντος π.χ. μουσεία, ναοί, κ.α., αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων, αξιοποίηση του προφορικού λόγου, ενεργοποίηση δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. (Ματσαγγούρας, χ.η., 22)

Το μοντέλο διδασκαλίας με βιωματική προσέγγιση της μάθησης

Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης, στο αντίστοιχο διδακτικό μοντέλο, επιτυγχάνεται με την διδακτική διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας. Η διδακτική μας προσέγγιση ξεκινά από βιωματικές καταστάσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών που δίνουν έμφαση και προωθούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου. (Χρυσafiδης, 1998, 17) Σκοπός είναι πρώτα να φέρουν τους μαθητές/τριες σε άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης και στη συνέχεια να τους/τις βοηθήσουν να επεξεργαστούν με κριτική σκέψη την νέα αυτή εμπειρία. (Κόπτης, 2008, 21· Βασιλόπουλος, 1996, 23-25· Μητροπούλου, 2015, 161-162)

Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες αρχικά να διατυπώσουν τις απόψεις τους για ένα θέμα ή έννοια και στη συνέχεια, μέσα από την ανταλλαγή των εμπειριών τους, να νοηματοδοτήσουν το θέμα τους. Στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) κατά την διδασκαλία του οποίου τίγονται θέματα κοινωνικής ζωής, οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν τις εμπειρίες και απόψεις τους, από τα προσωπικά τους βιώματα και αναζητούν απαντήσεις. (Κόπτης, 2008, 86-87· Βασιλόπουλος, 1996, 23-25· Μητροπούλου, 2015, 161-162)

Κατά τη διδακτική μας προσέγγιση ακολουθήσαμε το μοντέλο διδασκαλίας με βιωματική προσέγγιση της μάθησης των γνωσιακών διαδικασιών των Kalantzis&Cope (2010, 67-68) :

1^η Φάση: Βιώνοντας το Γνωστό και το Νέο

- Α. *Βιώνοντας το γνωστό*: ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις απόψεις τους ή τα ενδιαφέροντά τους σχετικά με ένα θέμα ή έννοια.
- β. *Βιώνοντας το νέο*: παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες η νέα θρησκευτική έννοια, και ζητείται από αυτούς να την παρατηρήσουν, να εμβαθύνουν σ’ αυτή, να την μελετήσουν και να καταγράψουν νέα γεγονότα και δεδομένα.

2^η Φάση: Εννοιολογώντας με Ορολογίες και Θεωρίες

- Α. *Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας*(ορθή χρήση όρων): αφού μελετήσουν τις νέες θρησκευτικές έννοιες ή όρους οι μαθητές/τριες τις κατηγοριοποιούν/ομαδοποιούν και προσπαθούν να τις ερμηνεύσουν
- β. *Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας*: οι μαθητές/τριες προβαίνουν επαγωγικά σε γενικεύσεις, εντάσσοντας τους θρησκευτικούς όρους σε εννοιολογικά πλαίσια

3^η Φάση: Αναλύοντας Λειτουργικά και Κριτικά

- Α. *Αναλύοντας λειτουργικά*: οι μαθητές/τριες διατυπώνουν επιχειρήματα αναφορικά με τις λογικές συνδέσεις, σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες μεταξύ των εννοιών ή όρων.
- β. *Αναλύοντας κριτικά*: οι μαθητές/τριες αξιολογούν με κριτική σκέψη τόσο τις δικές τους απόψεις, ενδιαφέροντα ή κίνητρα όσο και των άλλων.

4^η Φάση: Εφαρμόζοντας Κατάλληλα και Δημιουργικά

- Α. *Εφαρμόζοντας κατάλληλα*: οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και ελέγχουν την εγκυρότητα των καταστάσεων αυτών (μεταβίβαση της μάθησης).
- β. *Εφαρμόζοντας δημιουργικά*: οι μαθητές/τριες ενεργοποιούν την φαντασία τους για να δημιουργήσουν κάτι νέο κάτι πρωτότυπο ή μια καινοτόμα και πρωτοποριακή παρέμβαση στο περιβάλλον τους.

Σε όλες τις φάσεις οι μαθητές/τριες για να κατακτήσουν τη μάθηση, να κατανοήσουν τις γνώσεις και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν, πρέπει να συνεργαστούν για να λύσουν καταστάσεις, να ανακαλύψουν μόνοι τους πράγματα, να επεξεργαστούν ιδέες, οπότε πρέπει να εφαρμοστεί – όπως και κάναμε – η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες για να κατακτήσουν τη μάθηση, να κατανοήσουν τις γνώσεις και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν, πρέπει να συνεργαστούν. Μέσα στην ομάδα ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια ασκείται στην ικανότητα της επικοινωνίας και μαθαίνει να ‘ακούει’ τις απόψεις των άλλων, ενώ, ταυτόχρονα, απαλλάσσεται από την εγωκεντρική του σκέψη. Η ανάγκη συνεργασίας στα παιδιά μεταξύ 9-10 ετών (που βρίσκονται οι μαθητές μας της Γ τάξης Δημοτικού, διαρκώς αυξάνεται. Σύμφωνα με τον Piaget, «το παιδί εγκαταλείπει τον πνευματικό εγωκεντρισμό του προς όφελος της κοινής σκέψης και δράσης. Αυτό έχει ως συνέπεια οι συζητήσεις τους να γίνονται πιο ουσιαστικές, αν και ακόμη δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς οι ικανότητες κριτικής σκέψης, ενώ αρχίζει να τους δημιουργείται επιθυμία συνδιερεύνησης του περιβάλλοντος». (Μητροπούλου, 2013 120)

Με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν στα πλαίσια της ομάδας διαπιστώνουν ότι καθένας και καθεμία έχει σημαντικό ρόλο και ότι φέρει ατομικά την ευθύνη για την συλλογική ολοκλήρωση της εργασίας που τους ανατέθηκε ως ομάδα. (Μητροπούλου, 2015, 168).

Το παιχνίδι στην διδασκαλία και στη μάθηση

Στην διδακτική προσέγγιση μας αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα οι τεχνικές με παιχνίδια. Ως γνωστό, τα παιχνίδια προσφέρουν γενικά διασκέδαση στον ελεύθερο χρόνο και θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην μάθηση με έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο. (Decroly&Monchamp, 1958, 23-30) Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να τα εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Σιβροπούλου, 2010, 72) Μέσω των παιχνιδιών αυξάνεται η δυνατότητα όξυνσης του νου και της κριτικής ικανότητας, ενώ διεγείρεται η φαντασία και η δημιουργικότητά των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα εξασκούνται οι κιναισθητικές τους δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δημιουργείται στους/στις μαθητές/τριες η αίσθηση της κοινότητας καθώς μέσω των παιχνιδιών εκλαμβάνουν όλα τα ζητήματα σαν μια μικρογραφία της κοινωνίας. Έτσι η κατάκτηση γνώσης γίνεται αφενός πιο αποτελεσματική και ταυτόχρονα προξενεί ευχαρίστηση στους/στις μαθητές/τριες, δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα και ενισχύει τη διάθεση για μάθηση. (Μητροπούλου, 2015, 100) Με την ενσωμάτωση στη διδακτική διαδικασία το παιχνίδι ενσωματώνεται στην τυπική μάθηση ενώ η μάθηση καθίσταται ένα πιο εστιασμένο μέρος του παιχνιδιού.

Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής

Η διδακτική προσέγγιση υλοποιήθηκε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο στη Γ΄ Τάξη κατά το σχολικό έτος 2019-2020, τον Ιανουάριο 2020, και είχε διάρκεια ενός μήνα. Συμμετείχαν συνολικά 15 παιδιά, 8 αγόρια και 7 κορίτσια, και αξιοποιήθηκαν συνολικά 16 ώρες, 8 ώρες στο μάθημα των Θρησκευτικών και 8 στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης (4 ώρες η κάθε φάση).

Η **αφόρμηση** δόθηκε στην 5^η ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών «Τα παιδιά: Η χαρά και η ελπίδα του κόσμου» και εξακτινώθηκε με κοινωνικές προεκτάσεις στην Ευέλικτη Ζώνη.

Βασικός σκοπός της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι μαθητές /τριες να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να μάθουν τα δικαιώματά τους, με την αξιοποίηση ψηφιακού περιεχομένου.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα όπως διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθούν την αναθεωρημένη έκδοση της ταξινομίας του Bloom και αφορούν:

Ως προς τις Γνώσεις οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- αναγνωρίζουν και εκτιμούν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας
- κατανοούν τη θέση που δίνει ο Χριστός στα παιδιά και να διατυπώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους γι’ αυτήν
- εκτιμήσουν ότι τα δικαιώματα του παιδιού προστατεύονται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Ως προς τις Αξίες/Στάσεις οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- επισημαίνουν τις μεγάλες διαφορές στη ζωή των παιδιών του σύγχρονου κόσμου και διατυπώνουν ιδέες και κρίσεις
- εκδηλώνουν αισθήματα αλληλεγγύης και ενότητας προς όλα τα παιδιά του κόσμου
- επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα

Ως προς τις Δεξιότητες/Ικανότητες οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- καλλιεργήσουν ικανότητες/δεξιότητες παρατήρησης, επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας και ενεργητικής συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία
- αναπτύξουν κιναισθητικές ικανότητες να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και κινητικά και με μουσική.
- καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες για να μάθουν πώς να μαθαίνουν
- οικοδομήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη για να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα

Πορεία διδασκαλίας

Η πορεία διδασκαλίας κατά την εφαρμογή του σεναρίου ακολουθεί τις φάσεις του μοντέλου βιωματικής προσέγγισης με ευελιξία στη δυνατότητα προσαρμογής στην βαθμίδα που θα εφαρμοσθεί ως προς το περιεχόμενο και τις θρησκευτικές έννοιες που πραγματεύεται. Κάθε φάση ασχολείται με ένα ζήτημα ή μια κατάσταση όπως την βιώνει ο/η κάθε μαθητής/τρια ατομικά και τοποθετείται απέναντί της κριτικά, συλλογικά και συνεργατικά μέσα στην ομάδα.

1^η φάση: Βιώνοντας το γνωστό και το νέο (4 ώρες)

(α) **Βιώνοντας το γνωστό** (2 ώρες) οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν με την τεχνική του *καταιγισμού ιδεών* και καταγράφηκαν στον πίνακα οι ιδέες τους για τη λέξη ‘παιδί’. Κατόπιν, με τις λέξεις αυτές σχημάτισαν στον πίνακα έναν *εννοιολογικό χάρτη* που να περιγράφει τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις αυτές έγραψαν ποιήματα (δημιουργική γραφή) και στη συνέχεια τα παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης, με όργανα, χορό, παλαμάκια

και κίνηση που αναπαριστούσαν αυτές τις φράσεις (με τις τεχνικές έκφραση, κινούμενη εικόνα) αναπτύσσοντας κιναισθητικές δεξιότητες.

(β) Βιώνοντας το νέο (2 ώρες): Οι μαθητές/τριες διάβασαν τα κείμενα των Ευαγγελίων με λόγια του Χριστού που έχουν αναφορές σε παιδιά “*Αν δεν γίνετε σαν τα παιδιά*” (Μτ 18, 1-6) και “*Αφήστε τα παιδιά να έρχονται σ’ εμένα*” (Μκ 10, 13-16) .

2^η φάση : Εννοιολογώντας με Ορολογίες και Θεωρίες (4 ώρες)

(α) Εννοιολογώντας με ορολογίες: Η εκπαιδευτικός με βάση τα παραπάνω ευαγγελικά κείμενα ενέπλεξε τους μαθητές/τριες σε δομημένη συζήτηση για τη θέση που δίνει ο Χριστός στα παιδιά. Μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες το πρώτο φύλλο εργασίας και αυτοί/ές εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

(β) Εννοιολογώντας με Θεωρίες: Οι μαθητές/τριες μετακινήθηκαν στην Αίθουσα Υπολογιστών όπου διερεύνησαν το μαθησιακό αντικείμενο «Τα δικαιώματα των παιδιών» από τον ιστότοπο του Φωτόδεντρου (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7712?locale=el>) και συγκεκριμένα το κείμενο για τα δικαιώματα των παιδιών (του συγγραφέα Α. Σαμαράκη, πρεσβευτή της UNICEF) και εξέτασαν τις σχέσεις του Ιησού με τα παιδιά και τη στάση της Εκκλησίας προς αυτά. Παρατήρησαν σχετικές φωτογραφίες παιδιών από το διαδίκτυο και αφού επισήμαναν σε αυτές ποια από τα δικαιώματα των παιδιών καταπατούνται, στη συνέχεια με διάφορες τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, κινούμενη εικόνα) τα παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Στην ιστοσελίδα του Συνηγόρου του Παιδιού διάβασαν «*Τα Δικαιώματά μου με απλά λόγια*» (<https://www.synigoros.gr/paidi/downloads/sp.pdf>) και αναρωτήθηκαν αν όλα τα παιδιά του κόσμου μεγαλώνουν με τον ίδιο τρόπο και αν τα δικαιώματα τηρούνται σε όλες τις χώρες.

3^η φάση: Αναλύοντας Λειτουργικά και Κριτικά (4 ώρες)

Η εκπαιδευτικός ενέπλεξε τους μαθητές/τριες σε δραστηριότητες ενσυναίσθησης και βιωματικές, προκειμένου να κατανοήσουν τη θέση του «άλλου» παιδιού, δηλαδή

(α) Αναλύοντας λειτουργικά: για να αντιληφθούν τη δύσκολη θέση κάποιων παιδιών (εργαζόμενα παιδιά, προσφυγόπουλα), επινόησαν κάποιες ιστορίες (φτιάχνουμε ιστορίες) και τις παρουσίασαν στην τάξη με διάφορες βιωματικές τεχνικές (Μελέτη Περίπτωσης, Κύκλος του Κουτσομπολιού, Διάδρομος της Συνείδησης) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010, 87). Επισήμαναν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τις σκέψεις και τα όνειρά των παιδιών αυτών και κατέγραψαν τις ομοιότητες και τις διαφορές.

(β) Αναλύοντας κριτικά: δόθηκε το 2^ο φύλλο εργασίας με θέμα «Τα δικαιώματα των παιδιών» και κατέγραψαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα (εργαζόμενα, προσφυγόπουλα) και μετά συνέκριναν με κριτική σκέψη το πόσο εύκολη είναι η ζωή για ορισμένα παιδιά σε αντίθεση με κάποια άλλα και πρότειναν ιδέες για την επίλυση της κατάστασής τους. Στο τέλος κατανόησαν και συμπεράναν ότι όλα τα παιδιά, παρά τις τόσες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, είναι ίδια και έχουν ίσα δικαιώματα

4^η φάση: Εφαρμόζοντας Κατάλληλα και Δημιουργικά (4 ώρες)

(α) Εφαρμόζοντας κατάλληλα: σύμφωνα με όσα διάβασαν, κατέγραψαν και συμπέραναν στο φύλλο εργασίας ετοίμασαν αφίσες με τα δικαιώματα των παιδιών στον κόσμο σήμερα.

(β) Εφαρμόζοντας Δημιουργικά: Οι μαθητές/τριες μετακινήθηκαν στην Αίθουσα Υπολογιστών και χρησιμοποιώντας την αφίσα της UNICEF με τα εικονογραφημένα δικαιώματα των παιδιών σχεδίασαν σε παρουσίαση powerpoint το Επιτραπέζιο Παιχνίδι Γνώσεων των Δικαιωμάτων του Παιδιού, έγραψαν οι ίδιοι/ες τις οδηγίες χρήσης του (Εικόνα 1) και μετά έπαιξαν με αυτό. Η δασκάλα το εκτύπωσε, πλαστικοποίησε και έδωσε σε κάθε μαθητή/τρια από ένα για να το πάρουν μαζί τους στο σπίτι και να παίζουν κι εκεί. Την Παγκόσμια Μέρα Παιδιού, στις 11 Δεκεμβρίου, στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, οι μαθητές/τριες θα παρουσιάσουν το επιτραπέζιο παιχνίδι, και θα ενημερώσουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους για τα δικαιώματά τους.



Εικόνα 1: Επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων των δικαιωμάτων του παιδιού

Καταληκτικά Σχόλια-Παρατηρήσεις-Αξιολόγηση

Κατά την διδακτική προσέγγιση αξιοποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ομαδοσυνεργατική και η παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακού υλικού.

Οι υποφάσεις των τεσσάρων φάσεων του μοντέλου βιοματικής προσέγγισης δεν είναι πάντα σαφείς και μπορεί να αλληλοεπικαλύπτονται ή να συγχωνεύονται. Το σημαντικό είναι οι μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργητικά με ενσυναίσθηση και στο τέλος να έχουν κατανοήσει το κοινωνικό αυτό πρόβλημα και να επιδεικνύουν στάση θετική και σεβασμού απέναντι στα παιδιά όλων των λαών όλου του κόσμου.

Οι μαθητές/τριες μέσω των δραστηριοτήτων ενθαρρύνθηκαν να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και να καλλιεργήσουν την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών έμεινε αμείωτο σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, η συμμετοχή τους ήταν ενεργητική σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Με τις βιοματικές δραστηριότητες συνδύασαν τις γνώσεις για μια σφαιρική κατανόηση τόσο των δικαιωμάτων τους

όσο και των υποχρεώσεών τους και αποτέλεσε αφορμή για προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσο τα δικαιώματα αλλά και οι υποχρεώσεις τηρούνται από όλους,

Το επιτραπέζιο παιχνίδι που ήταν δική τους αποκλειστικά έμπνευση και δημιουργήμα, αποτέλεσε μια θετική και καινοτόμα πρώτη επαφή με τα δικαιώματα του παιδιού. Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν και το έδειξαν έμπρακτα. Έπαιξαν, διασκέδασαν, συμμετείχαν, εκφράστηκαν και προπάντων καλλιέργησαν μια κουλτούρα σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, υιοθετώντας θετικές συμπεριφορές απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Decroly, O. & Monchamp, M. (1958). *Παιδαγωγικά παιχνίδια στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο και στις μικρές τάξεις του Δημοτικού* (μτφ. Γ. Βασδέκη), Αθήνα: Δίπτυχο
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Διδακτική των Θρησκευτικών* (γ' εκδ). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Βασιλόπουλος, Χρ. (2006) *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση*. (μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική
- Κόπτσης, Α. (2006) *Η διαθεματική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κόπτσης, Α. (2008) *Οι θρησκευτικές έννοιες και η βιομαθητική τους διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010) *Εκπαιδευτικοί εν δράσει*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (χ.η.) *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15-30
- Μητροπούλου, Β. (2008) *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μητροπούλου, Β. (2013). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010). *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό*. Αθήνα: Gutenberg
- Χρυσafίδης, Κ. (1998). *Βιομαθητική—Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9.

Εκπαίδευση ενηλίκων, άτυπη μάθηση και δια βίου μάθηση

Ο ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ- ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Κατερίνα Χατζηδημητρίου, Οικονομολόγος msc ΑΠΘ, Εκπαιδεύτρια ενηλίκων

Περίληψη

Ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζει και καθορίζει το αποτέλεσμα της εργασίας του. Σε όλες τις θεωρίες μάθησης ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι σημαντικός

Με βάση τις παραδοχές της Ανδραγωγικής, οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων χρειάζεται να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, δομώντας και οργανώνοντας τις κατάλληλες εμπειρίες, που πρέπει να βιώσουν τα άτομα.

Στην εισήγηση μου παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να μάθουν. Μάθηση έχουμε όταν ο εκπαιδευόμενος μετα από τις πληροφορίες- γνώσεις που αποκόμισε αλλάζει δεξιότητες.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων που, καλούνται να υιοθετήσουν διάφορους ρόλους, ιδιαίτερα αυτούς του συμβούλου, του εμπνευστή και του διευκολυντή (facilitator) της όλης διεργασίας της μάθησης. Για τον ρόλο του διευκολυντή αναφέρονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, όπως αυτά διαμορφώνονται από τον Corey 1990 (στο Τσιμπουκλή, 2012, 68-69):

- η συναισθηματική εμπλοκή του στην εκπαιδευτική ομάδα
- η ενσυναίσθηση ότι με την παρουσία του επηρεάζει τους εκπαιδευομένους
- η ικανότητα να αναγνωρίζει τα δικά του λάθη
- η αποδοχή κριτικής από τους εκπαιδευομένους
- το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευομένους και την πορεία της μάθησής τους
- το ‘ξεδίπλωμα’ της ταυτότητάς του, δηλαδή να λειτουργεί σύμφωνα με τις προσωπικές του αρχές και, όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων
- η πίστη στην ομαδική διεργασία ως βασικής παραμέτρου για την κατάκτηση της γνώσης • η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων

Επιπρόσθετα ο Rogers (1999, 219) αναφέρεται σε τέσσερεις ρόλους που καλείται να ‘παίξει’ ο εκπαιδευτής στη μαθησιακή ομάδα ως:

- αρχηγός-ηγέτης της ομάδας
- εκπαιδευτής – φορέας αλλαγής
- μέλος της ομάδας (ο διδάσκων ως πρότυπο και ως διδασκόμενος) και
- «κοινό», έξω από την ομάδα, δηλαδή ως αξιολογητής.

Σύμφωνα με τον Κόκκος(2005, 121)ο οποίος παρουσιάζει τις ακόλουθες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που πρέπει να διαθέτει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων, όπως αυτές ταξινομήθηκαν από διάφορους εμπειρογνώμονες:

- 1.Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευομένους.
2. Επικοινωνεί ουσιαστικά.
3. Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα.
- 4.Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
5. Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών.
6. Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας, καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
- 7.Έχει αυτογνωσία.
- 8.Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται.

Οι εκπαιδευτές οφείλουν να κατέχουν πέντε ειδών γνώσεις

- ⊙ Επιστημονικές γνώσεις: να γνωρίζουν το αντικείμενο διδασκαλίας ώστε να μπορέσουν να καταστήσουν τους εκπαιδευομένους κοινωνούς με ό,τι νεότερο υπάρχει στο πεδίο του γνωστικού τους αντικειμένου.
- ⊙ Παιδαγωγικές γνώσεις
- ⊙ Τεχνικές γνώσεις
- ⊙ Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις
- ⊙ Θεσμικές γνώσεις

Επικοινωνία το βασικό κλειδί του εκπαιδευτή.

«Η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία ολοκληρώνεται με την εδραίωση κατανόησης ανάμεσα σε δύο η περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα άτομο και μian ομάδα, ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες» (Πιπερόπουλος, 1996, στο Κανδυλάκη, 2004, 37).

- ⊙ Μεταβίβαση μηνύματος από έναν άνθρωπο σε άλλο ώστε να τον καταλάβει.

Σκοπό στην επικοινωνία έχουμε

- ⊙ Να μας καταλάβουν
- ⊙ Να μας αποδεχτούν
- ⊙ Να φέρουμε αποτέλεσμα

Για αυτό στέλνουμε πληροφορίες

Πληροφορία----αντίληψη δέκτη -----μάθηση.

Κλειδιά σωστής επικοινωνίας

- ⊙ Κοιτάζουμε τον συνομιλητή στα μάτια
- ⊙ Ενεργητική ακρόαση
- ⊙ Ενσυναίσθηση

Παρακίνηση

ένας ψυχολογικός ερεθισμός, που κινητοποιεί ορισμένες δυνάμεις, ώστε να παροτρύνουν το άτομο να είναι ενεργό και να κατευθύνεται προς ένα δεδομένο στόχο

- ⊙ η **κατάσταση, η οποία ενεργοποιεί** ένα άτομο να ενεργήσει κατά έναν ορισμένο τρόπο.
- ⊙ ένα **σύνολο ενεργητικών δυνάμεων**, που οφείλονται τόσο σε εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όσο και σε εξωτερικούς παράγοντες, που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση της κατάλληλης με την εργασία συμπεριφοράς, καθώς και τον καθορισμό των τύπων της, την κατεύθυνση, την ένταση και τέλος τη διάρκειά της

Απώτερος, λοιπόν, στόχος των εκπαιδευτών είναι να μάθουν στους εκπαιδευομένους να μαθαίνουν,

- ⊙ να τους μάθουν να προσαρμόζονται στην αλλαγή,
- ⊙ να τους μάθουν να αναζητούν τη γνώση
- ⊙ να τους βοηθήσουν να καταστούν ώριμες προσωπικότητες,
- ⊙ και εν τέλει να μαθαίνουν και να εξελίσσονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, μέσα από την κυκλική διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων

Τέλος ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να έχει επιτυχία στο ρόλο του είναι σημαντικό να σέβεται τους εκπαιδευόμενους και τον εαυτό του και να έχει και αυτός την ικανότητα να ξεμάθει και να ξαναμάθει ώστε να μπορεί να εκπληρώνει με επιτυχία το έργο του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανδυλάκη, Α. (2004). Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης. Αθήνα: Μετασπουδή
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. ΙΝΕ-ΓΣΣΕ

**ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
TECHNIQUES AND METHODS OF COLLABORATIVE AND
CREATIVE LEARNING IN ONLINE ADULT EDUCATION**

Αικατερίνη Παραλή, Υ.ΠΑΙ.Θ. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
ek.parali@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται οι τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικτυακή εκπαίδευση, ενώ διερευνάται εάν οι τεχνικές αυτές συντελούν στην αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Για τον σκοπό αυτό διερευνάται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως και διαδικτυακής μάθησης, καταδεικνύονται οι τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης, ενώ αναδεικνύονται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οι διαφορές τους, αλλά και οι δυνατότητες εφαρμογής τους στη διαδικτυακή μάθηση. Παράλληλα, προσεγγίζεται η διαδικτυακή εφαρμογή των τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης μέσα από τις σύγχρονες τάσεις και προοπτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αφορούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Από την επισκόπηση των ως άνω δεδομένων συνάγεται ότι η δημιουργία περιβαλλόντων διαδικτυακής μάθησης με τη χρήση τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο αλλαγής στάσεων.

Λέξεις Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση, δημιουργική μάθηση, τεχνικές μάθησης, διαδικτυακή εκπαίδευση.

Abstract

This thesis describes cooperative and creative learning techniques that can be applied to online education and investigates whether these techniques contribute to the effectiveness of online education. To this end, the methodological framework of distance online learning is explored, cooperative and creative learning techniques are demonstrated while their differences and the possibilities of their application are highlighted both theoretically and practically. At the same time, the online application of collaborative and creative learning techniques is approached, through the modern trends and perspectives of adult education in transformative learning by means of aesthetic experience.

The review of the above data suggests that the creation of online learning environments using collaborative and creative learning techniques can make a decisive contribution to the achievement of learning goals, both at the level of knowledge and emotion, but also at the level of changing attitudes, as well.

Keywords: Distance Learning, Collaborative Learning, Creative Learning, Learning Techniques, Online Education.

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκεται εδώ και αρκετά χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και ολοένα και περισσότεροι φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων την υιοθετούν, σε μια προσπάθεια να προσφέρουν εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο κοινό από αυτό που είναι δυνατόν να παρακολουθήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους μέσα σε αίθουσες διδασκαλίας.

Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας δημιουργεί νέες συνθήκες υπό τις οποίες ασκεί το έργο του και ο εκπαιδευτικός. Με βάση αυτά τα δεδομένα γίνεται επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής διεργασίας, αξιολόγησης πρότερων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών καθώς επαναπροσδιορίζεται ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού με την αξιοποίηση και χρήση νέων μορφών τεχνικών μεθόδων στη διδακτική του πράξη.

Ανάμεσα στις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων σημαντικό ρόλο κατέχει η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και η ενεργητική συμμετοχή τους, η οποία είναι βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης (Courau, 2000). Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά, προϋποθέτει από την πλευρά του εκπαιδευτή τον σωστό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κατάλληλη χρήση τεχνικών μάθησης. Οι τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης συνεισφέρουν αποτελεσματικά σ’ αυτή τη προσπάθεια, καθώς εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στη μαθητική διεργασία, αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και οδηγούν στη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος με γνώμονα την επίτευξη στόχων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Σχετικά με τις τεχνικές συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι το σημαντικότερο πεδίο ανάπτυξης και εφαρμογής δεξιοτήτων, ενώ για την εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως φορέας αλλαγής, ενδυναμώνει την παρώθησή των εκπαιδευομένων στη χρήση νέων παιδαγωγικών εργαλείων στη διδακτική πρακτική τους και προάγει τη στοχαστική δράση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος 2005).

Τα τελευταία χρόνια στη διαδικτυακή εκπαίδευση των ενηλίκων, χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο συνεργατικές, κυρίως, τεχνικές και ιδιαίτερα οι ερωτήσεις - απαντήσεις, η συζήτηση και οι ομάδες εργασίας. Προκύπτει μάλιστα ότι οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών έχουν διαφοροποιηθεί συγκριτικά με το παρελθόν, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι έχει επέλθει μετασχηματισμός των αρχικών τους πεποιθήσεων. Συχνά βέβαια και σε ότι αφορά ιδιαίτερα την διαδικτυακή εφαρμογή τεχνικών συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκφράζουν σημαντικές επιφυλάξεις, οι οποίες ωστόσο ξεπερνιούνται μέσα από την εφαρμογή και την βιομαθητική ενασχόληση με αυτές. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και την ιδιαίτερη σημασία που έχει η σχετική σε θέματα διαδικτυακής μάθησης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με τρόπο μάλιστα συμμετοχικό και βιομαθητικό.

Μέθοδοι και τεχνικές μάθησης: εννοιολογική αποσαφήνιση

Σύμφωνα με τους Noyé και Piveteau (1999), η **μέθοδος** περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση και τις γενικές προδιαγραφές της εκπαίδευσης. Αναλυτικά, η μέθοδος είναι μια έννοια ευρύτερη της τεχνικής, μια αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών που προσανατολίζουν στον τρόπο

εκπαίδευσης και αντίληψης της μάθησης. Στην πράξη, μια μέθοδος αποτελείται από τη σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, τις οποίες πρέπει να θέσουμε σε αρμονία με τον επιδιωκόμενο σκοπό (Ιωάννου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008)

Ο Rogers (1999), διακρίνει τις εκπαιδευτικές μεθόδους σε τέσσερις κατηγορίες:

- μέθοδοι παρουσίασης (δραστηριότητες του εκπαιδευτή, όπως η εισήγηση, η επίδειξη, η χρήση του πίνακα, του κειμένου και των οπτικοακουστικών μέσων),
- συμμετοχικές μέθοδοι (αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων (όπως ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες ανταλλαγής απόψεων),
- ευρετικές μέθοδοι (εκείνες με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες εκπονούν τις εργασίες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση μέσω της άσκησης, των πειραμάτων, της μελέτης, της σύνταξης κειμένων),
- μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης.

Οι μέθοδοι που υιοθετούνται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι αυτές που ευνοούν τη διαμόρφωση ενεργητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφού ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Αναφέρονται σε ενεργητικές μεθόδους που «στηρίζονται στην αρχή ότι συγκρατεί κανείς καλύτερα αυτό που μαθαίνει συνδυάζοντας την πράξη με το λόγο» (Noyé&Piveteau, 1999, σ. 46).

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η επίτευξη της μέγιστης δυνατής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων. Με βάση τις αρχές μάθησης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να υιοθετεί ξεχωριστή προσέγγιση με στόχο την αποτελεσματική μάθηση (Ιωάννου, & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Οι συμμετοχικές-ενεργητικές μέθοδοι που υλοποιούνται μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, συνιστούν τα βασικά παιδαγωγικά εργαλεία κάθε εκπαιδευτή κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Η **τεχνική** είναι το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο επιλέγει ο εκπαιδευτής για να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική μέθοδο (Κόκκος, 2008). Κατά τη διδασκαλία ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει μία ή συνδυασμό περισσότερων τεχνικών ώστε να γίνει το κομμάτι της ύλης που διδάσκεται κατανοητό και αφομοιώσιμο από τους μαθητές.

Ο όρος «διδασκτική τεχνική» χρησιμοποιείται συνώνυμος με τους όρους «τεχνική διδασκαλίας» ή «εκπαιδευτική τεχνική» και αφορά το παιδαγωγικό εργαλείο που αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας διδακτικής στρατηγικής και χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Ανάλογα με τη διδακτέα ύλη, επιλέγεται και η τεχνική που θεωρείται ότι επιφέρει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Ο διδάσκοντας, με τις διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των εκπαιδευόμενων του, τους οποίους εξασκεί σε εναλλακτικές μορφές μάθησης.

Τεχνικές διαδικτυακής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Σημαντικό για τη διαδικτυακή μάθηση και επιμόρφωση των ενηλίκων, είναι η προσαρμογή των διαδικτυακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Επίσης φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων, με

αποτέλεσμα η μάθηση να αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή ο κριτικός τρόπος σκέψης και η βιομαθητική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο. Επίσης προτιμούν συγκεκριμένους τρόπους μάθησης, τους οποίους οι διδάσκοντες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης (Κιουλάνης, 2016).

Ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά το ζήτημα της ενήλικης μάθησης ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1977). Με το βιβλίο του “The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy” (1970) διατύπωσε τη θεωρία της ανδραγωγικής. Υποστήριξε, ότι οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους. Έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν. Σύμφωνα με τις παραδοχές του Knowles (1970) οι αρχές που χαρακτηρίζουν τις διεργασίες μάθησης στους ενήλικους μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία (Κόκκος 2005):

- η μάθηση στους ενήλικες οικοδομείται αποτελεσματικά εφόσον ενεργοποιούνται η σκέψη, η θεωρητική εμβάθυνση αλλά και η δράση. Η δράση οδηγεί σε νέα νοητική επεξεργασία της ύλης και μπορεί να επιφέρει αλλαγή στάσης των διδασκομένων,
- η διδασκαλία είναι αποτελεσματική όταν οι διδασκόμενοι βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ενήλικου, το ρυθμό μάθησης και τις δυνατότητες του και να προσαρμοστεί σ’ αυτά,
- η ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στην πορεία μάθησης καθιστά δυνατή την αρχή της ευρετικής πορείας προς τη γνώση. Η πορεία αυτή πραγματοποιείται κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης των διδασκομένων με το προς επεξεργασία υλικό και διευκολύνεται εφόσον λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους,
- βασική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο κριτικός τρόπος σκέψης, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα από τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, που προϋποθέτουν σεβασμό του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση ενός θέματος και αναζήτηση αιτίων,
- η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζει ότι η μάθηση αποτελεί συνάρτηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκομένων,
- ο ενήλικος έχει διαφορετικές μεθόδους μάθησης από τον ανήλικο. Μαθαίνει όταν καταλαβαίνει, όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του και νιώθει ενταγμένος σε ένα κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή,
- οι ενήλικοι δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή.
- οι ενήλικοι θέλουν να λαμβάνονται υπόψη οι κεκτημένες γνώσεις τους και η εμπειρία τους.

Είναι φορείς μίας σύνθετης πραγματικότητας, και αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική και προσωπική τους πορεία.

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η Cross (1981, 2002) η οποία τονίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι η αποστήθιση και απομνημόνευση γνώσεων, αλλά δημιουργία ενεργών πολιτών. Άλλωστε, η ενεργός πολιτειότητα αναφέρεται σε πολίτες που είναι σε θέση να συζητούν, να ασκούν κριτική και να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας (Καρατζά κ.ά., οπ. αναφ. στο Κιουλάνης, 2016).

Στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται και η Θεωρία «Μετασχηματίζουσας Μάθησης» του Mezirow (1998b) που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν

να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας (Καρατζά κ.ά., *οπ. αναφ. στο Κιουλάνης, 2016*).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 1997 *οπ. αναφ. στο Κιουλάνης, 2016*), κάθε ενήλικος είναι εγκλωβισμένος μέσα σ’ ένα σύνολο αποκρυσταλλωμένων παραδοχών και αξιών, οι οποίες συχνά είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Ο απεγκλωβισμός από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις μπορεί να γίνει με τη δύναμη της κριτικής και της αυτόνομης σκέψης. Η απελευθερωτική, ανανεωτική μάθηση συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ανάκληση στη μνήμη, αναδιοργάνωση, συσχετισμός, νοηματοδότηση και κριτικό στοχασμό. Ο απεγκλωβισμός από τις αναποτελεσματικές, δογματικές απόψεις επιτυγχάνεται με την ακρόαση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διόραση, τη σκέψη, τον πειραματισμό στο διαφορετικό και μέσα σε ένα δημοκρατικό, ασφαλές και ανοιχτό περιβάλλον (Κιουλάνης, 2016).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων πρέπει να είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός. Σκοπός του είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητά τους, ούτως ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν (Κιουλάνης, 2016).

Η συνεργατική μάθηση

Οι Johnson, Johnson & Holubec (1990), παρατηρούν ότι ο όρος «συνεργατική μάθηση» (cooperative learning) αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης σε μικρές ομάδες με σκοπό τη δημιουργική συνεργασία των μαθητών και μαθητριών με απώτερο στόχο τη μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας.

Ο Dillenbourg (1999) συνδέει τη συνεργατική μάθηση με τις ιδιαίτερες καταστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, οι οποίες αναμένονται να σημειωθούν μεταξύ ομάδων ενεργοποιώντας μαθησιακούς μηχανισμούς, ενώ σημειώνει ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία δραστηριότητα η οποία αποτελεί και το αποτέλεσμα μιας συνεχούς προσπάθειας.

Η συνεργατική μάθηση προσφέρει μια κοινωνικοκεντρική άποψη της μάθησης θεωρώντας ότι οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται προκειμένου να αποκτήσουν κοινούς στόχους. Βασίζεται στις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής μάθησης. Η συνεργασία νοείται, ως μια τεχνική τάξης που δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεξάρτηση, τη θετική αλληλεξάρτηση και τις συνεργατικές δεξιότητες (Κακανά, 2008).

Η «θεωρία της δράσης» (action theory), η οποία υποστηρίχθηκε από τον Deutsch και τον Lewin, ανέδειξε τη δυναμική της ομάδας στην εξέλιξη της μάθησης και στη διαμόρφωση των συμπεριφορών (Κακανά, 2008). Ο Vygotsky (1997) έθεσε στο επίκεντρο των θεωριών του την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), η οποία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου ενός εκπαιδευόμενου και της δυναμικής του, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία του εκπαιδευόμενου με τους άλλους εκπαιδευόμενους, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ο Bruner υποστήριξε ότι η μάθηση αποτελεί επικοινωνιακή/κοινωνική δραστηριότητα και οι Johnson & Johnson (1985, 1995 & 1999) υποστηρίζουν ότι σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ομάδας η μάθηση και οι αλλαγές των συμπεριφορών διευκολύνονται. Στη συνεργατική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της μάθησης ως αμιγώς ατομική επιδίωξη που βασικό σκοπό έχει τη συσσώρευση

διανοητικής γνώσης, αλλά θεωρούν τη μάθηση ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Η ομάδα έχει κοινωνικοκεντρικό προσανατολισμό, και δίνεται προτεραιότητα στις διαμαθητικές σχέσεις και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας γύρω από αυτές. Όλες οι θεωρίες αποδέχονται πως όταν η μάθηση αποκτά βιοματικό και εμπειρικό χαρακτήρα έχει διαρκέστερα αποτελέσματα.

Οι κυριότερες τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως αναδείχθηκαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι: οι Ερωτήσεις – Απαντήσεις, η Συζήτηση, ο Καταιγισμός ιδεών, η Μέθοδος Χιονοστιβάδα, το Παιχνίδι ρόλων, η Μελέτη Περίπτωσης, οι Ομάδες Εργασίας, η Προσομοίωση, η Επίδειξη, η Πρακτική άσκηση, η Λύση προβλήματος, ο Εννοιολογικός χάρτης και εννοιολογική χαρτογράφηση, η Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η Μέθοδος Σχεδίων εργασίας (project). Ουσιαστικά πρόκειται για παραδοσιακές τεχνικές, οι οποίες με την κατάλληλη προσαρμογή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη διαδικτυακή μάθηση.

Η δημιουργική μάθηση

Για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα ξεχωριστό προσόν ειδικά προικισμένων ατόμων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν και να διακριθούν σε διάφορους τομείς. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο έχουν ανατρέψει αυτή την αντίληψη και εστιάζουν την προσοχή τους στις δημιουργικές δυνάμεις που διαθέτει κάθε άτομο και τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να τις ενεργοποιήσει, ώστε η δημιουργική σκέψη να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο στην παραγωγή ιδεών και την αντιμετώπιση διαφόρων θεμάτων (Wardet al,1999).

Οι ψυχολόγοι σήμερα υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ιδιαίτερη ικανότητα λίγων ατόμων, αλλά αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης και μάθησης μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες δίνουν στον καθένα τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τις δυνάμεις του μυαλού του και τεκμηριώνουν ότι η δημιουργικότητα είναι έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους, αν και δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό (Τσούκας, 2017).

Ο πρώτος που όρισε την έννοια της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται και παραπάνω, ήταν ο Guilford (1950), ο οποίος επισήμανε ότι η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες εκδηλώνονται με την εφευρετικότητα, τη σύνθεση και τον σχεδιασμό (Ξανθάκου, 1998). Τα στοιχεία της δημιουργικότητας που περιγράφονται με αυτό τον ορισμό επιβεβαιώθηκαν και από άλλους ερευνητές, όπως ο Torrance (1966), ο οποίος ταυτίζει τη δημιουργικότητα με την ικανότητα που έχει το κάθε άτομο να αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα με ευαισθησία και πρωτοτυπία, αλλά και με μεθοδικότητα και ηρεμία.

Για την ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης έχει προταθεί στη βιβλιογραφία πλήθος τεχνικών, όπως το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance (1966), ο καταιγισμός αυθόρμητων ιδεών/ιδεοθύελλα (Brainstorming) που εφάρμοσε πρώτος ο Osborn (1963), τόσο με την παραδοσιακή του μορφή όσο και με τις μορφές του αντίστροφου καταιγισμού ιδεών (Reverse Brainstorming), καθώς και του γραπτού καταιγισμού ιδεών (brainwriting), η τεχνική SCAMPER που σχεδίασε ο Eberle (1984) με βάση τις ερωτήσεις του Osborn, τα έξι καπέλα σκέψης (sixthinkinghats) του E. De Bono, η άγρια ιδέα, η οποία θεωρείται το αποκορύφωμα της αποκλίνουσας σκέψης, τα κόμικς που αποτελούν μια ακόμη τεχνική η οποία μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μέθοδος project σχεδίου εργασίας (Project), η οποία

δημιουργήθηκε μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Dewey, Vygotsky, Leontief & Bruner, η δημιουργική γραφή, η οποία στηρίζεται στο σχήμα του κύκλου της γραφής καθώς και τα σχηματοποιήματα, που τίθενται ως αντικείμενο θέασης και στοχασμού (Γεωργίου και Κιουλάνης, 2013).

Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη

Στην εποχή μας, που τα όρια μεταξύ παιδείας και τέχνης, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου καθορίζονται καθημερινά εκ νέου, είναι ευθύνη του καθενός η διαχείριση της γνώσης και πρέπει να γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν τρόποι μάθησης και μέσα από την τέχνη, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και η διεπιστημονικότητα.

Πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις στα πεδία της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επαφή των εκπαιδευόμενων με έργα τέχνης αναπτύσσει σε βάθος τη δημιουργική τους ικανότητα, καθώς και την ικανότητά τους για στοχασμό και κριτικό στοχασμό. Πρώτος ο Kant επισήμανε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει στον αποδέκτη τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική, δημιουργική προοπτική. Ο Dewey τονίζει τον ρόλο που έχει η αισθητική εμπειρία στην ανάπτυξη της φαντασίας και ο Gardner τεκμηρίωσε ότι η επαφή με την τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια όλων των ειδών της νοημοσύνης. Την αρχή στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν στόχο την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης την έκανε το Harvard Graduate School of Education (1967) (Κόκκος, 2009).

Η σημαντικότητα της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής με θεμελιώδη τη συνεισφορά του Howard Gardner (1973, 1983, 1990). Ο Gardner ισχυρίστηκε ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλά είδη νοημοσύνης και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τα καλλιεργεί όλα προκειμένου να αναπτύσσεται ολοκληρωμένα η προσωπικότητα (Κόκκος, 2009).

Τα πιο συγκροτημένα επιχειρήματα παρουσίασε ο Efland (2002) στην προσπάθεια του να εξηγήσει ότι η αισθητική εμπειρία παρέχει μοναδικές ευκαιρίες για την ενίσχυση του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού. Υποστήριξε ότι η κατανόηση της τέχνης αποτελεί μια σύνθετη διεργασία, που δεν υπάγεται σε στιβαρούς κανόνες, «αδιαμφισβήτητες» γενικεύσεις και «σωστές» διαγνώσεις (Κόκκος, 2009). Έτσι μέσω της τέχνης εξοικειωνόμαστε με το να ερμηνεύουμε πολύπλοκα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, να κατανοούμε ποικίλες καταστάσεις και να είμαστε δεκτικοί σε εναλλακτικές οπτικές πέρα από τις θεωρούμενες ως δεδομένες (Κόκκος, 2009). Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Paulo Freire (1970, 1978), ο οποίος έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία. Ο Freire διαμόρφωσε την εκπαιδευτική του μέθοδο (1970, 1978), θέτοντας στο επίκεντρο το να επεξεργάζονται οι συμμετέχοντες «κωδικοποιήσεις», που συχνά ήταν έργα τέχνης. Οι κωδικοποιήσεις αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας και μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανάλυση οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο ζήτημα. Αν και υπήρξαν αμφισβητήσεις και περιορισμοί λόγω της χρήσης συγκεκριμένων έργων τέχνης, οι ιδέες του Freire για την αξιοποίηση έργων τέχνης με ολιστικό τρόπο

και με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2009).

Στη δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη έχουν βάση και οι μέθοδοι:

- Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, η οποία προσπαθεί να προσφέρει στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας,
- το πρόγραμμα ARTiT, που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας καινοτόμου μεθοδολογίας εκπαίδευσης εκπαιδευτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές τους ενότητες βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση Έργων Τέχνης και να προάγουν με αυτό τον τρόπο τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων και
- το πρόγραμμα Artful Thinking, που βοηθά τους καθηγητές να χρησιμοποιούν έργα τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών τους με τρόπο που ενισχύουν τον εκπαιδευόμενο στη σκέψη και στη μάθηση.

Συμπεράσματα

Η δυσκολία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας οδήγησε στην ανάπτυξη της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή την εξέλιξη η ανάπτυξη της τεχνολογίας και ειδικότερα αυτής των δικτύων, άλλαξε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και κατ' επέκταση τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί μία γενικότερη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τις μεθόδους και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική μέσω της διαδικτυακής μάθησης. Στη συζήτηση αυτή νέες μορφές και τεχνικές εμφανίστηκαν, αλλά και παραδοσιακές μέθοδοι και τεχνικές συζητήθηκαν σε ότι αφορά τη χρήση τους σε συνθήκες διαδικτυακής μάθησης.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε σαφές ότι οι μέθοδοι που υιοθετούνται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι αυτές που ευνοούν τη διαμόρφωση ενεργητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αφού αυτές ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Κατά τη διδασκαλία στη διαδικτυακή μάθηση, όπως άλλωστε και στη συμβατική εκπαίδευση, ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να χρησιμοποιεί συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί.

Βεβαίως, στην εκπαίδευση των ενηλίκων βασικό στοιχείο και κατά τη διαδικτυακή μάθηση είναι να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές που διέπουν το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό ξεχωρίζουν οι απόψεις πως οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν, όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Επίσης, ότι φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή αναπτύσσονται τάσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, όπως η εμπειρική μάθηση, που ξεκινά από την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων, αλλά και

έννοιες, όπως ο στοχασμός και ο κριτικός στοχασμός, στα πλαίσια των οποίων θα πρέπει να σχεδιάζονται τα περιβάλλοντα μάθησης και με ειδικές τεχνικές που ενθαρρύνουν την επίτευξη αυτών των στόχων. Η ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στην πορεία της μάθησης είναι μία βασική αρχή του θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη διδακτική μεθοδολογία ως προς τη χρήση κατάλληλων τεχνικών ενεργητικής μάθησης, όπως η εργασία σε ομάδες.

Βασική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι και ο κριτικός τρόπος σκέψης, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα από τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, που προϋποθέτουν σεβασμό του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση ενός θέματος. Στη βάση αυτής της αρχής προτείνονται τεχνικές οι οποίες προάγουν αυτή την προοπτική, όπως οι τεχνικές της δημιουργικής μάθησης, η οποία προάγει τη μάθηση μέσα από τις διαφορετικές οπτικές ανάπτυξης ενός θέματος.

Επίσης ένα βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι και η αλλαγή στάσεων και εσφαλμένων παραδοχών, τις οποίες ως ενήλικοι μεταφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία. Το στοιχείο αυτό δεν μπορεί να μην απασχολεί τη μαθησιακή διαδικασία και κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση, όπου βέβαια η έλλειψη φυσικής επαφής και επικοινωνίας δυσχεραίνει τη διαδικασία. Ωστόσο οι παραδοσιακές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η μετασηματίζουσα μάθηση, μπορούν να βρουν εφαρμογή και στο πεδίο της διαδικτυακής εκπαίδευσης, όπου βασικό εργαλείο επίτευξης των στόχων αυτών είναι το forum επικοινωνίας και συνεργασίας κάθε διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης.

Η συνεργατική μάθηση προσφέρει μια κοινωνικοκεντρική άποψη της μάθησης θεωρώντας ότι οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται προκειμένου να αποκτήσουν κοινούς στόχους. Βασίζεται στις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής μάθησης. Άλλωστε, η μάθηση αποτελεί μία επικοινωνιακή και κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της μάθησης ως ατομική επιδίωξη, αλλά θεωρούν τη μάθηση ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Παράλληλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τεχνικές δημιουργικής μάθησης. Η χρήση της δημιουργικής σκέψης στη διδακτική σημαίνει να προωθήσουμε την πλάγια ή αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή το είδος της σκέψης, κατά την οποία χρησιμοποιούνται πρωτότυπες ιδέες και μέθοδοι για την διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων, οι οποίες είναι έξω από τα καθιερωμένα νοητικά σχήματα και από τις δεδομένες θεωρήσεις της πραγματικότητας. Σε αντίθεση με την «κάθετη σκέψη», που εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης του προβλήματος, η δημιουργική «πλάγια σκέψη» αναζητά ένα πλήθος εναλλακτικών και απρόσμενων λύσεων. Αποσκοπεί στην πνευματική προσπάθεια αλλαγής αυτοματοποιημένων συνηθειών, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από συγκεκριμένα αντιληπτικά πλαίσια.

Οι ενεργητικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές είναι συμβατές με τις αρχές μάθησης των ενηλίκων, καθώς ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και αποτελούν βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση. Η χρήση των τεχνικών αυτών συνάδει με την εκπαίδευση ενηλίκων, διότι συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και συνεπώς καθιστούν το μάθημα πιο κατανοητό και ευχάριστο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι με τις συνεργατικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, μεταβάλλεται ο ρόλος των εκπαιδευτών, βελτιώνεται η

ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και συνεπώς συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση, ωθούν την διεργασία της ομάδας και του διαλόγου και μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για αλλαγή στάσεων και απόψεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Courau S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργίου, Α. Κιουλάνης Σ. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα Έξι Καπέλα Σκέψης» στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τόμος 1 (Τεύχος 3), σελ. 133-153. Ανακτήθηκε 23.11.2017 από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/3/teuxos3-8.pdf>
- Dillenbourg P., (1999), «*Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series*», Elsevier Science, Inc., Oxford.
- Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε 10.12.2017 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Cooperative Learning and Adaptive Education. in M. Wang & H. Walberg (Επιμ.), *Adapting Instruction to Individual Differences* (p. 119). Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, Johnson & Holubec, (1990): *Circles of Learning, Cooperation in the Classroom*, Edina, Minn: Interaction Book Company
- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). Positive Interdependence. in R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Επιμ.), *Interaction in Cooperative Learning* (p. 178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work, Theory into Practice*, 38 (2), 67 – 74.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
- Κιουλάνης, Σ. (2016). “*Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων*”, Μεταδιδακτορική έρευνα, Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Κόκκος, Γκιάστας & Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων* (τόμος Δ΄, σσ.17 - 77). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής, *8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Βερμούδες, 18 - 20 Νοεμβρίου 2009, Columbia University
- Mezirow, J. (1998b). *Transformative learning and social action: a response to Inglis. Adult education quarterly*, 49, 70-72. American association for adult and continuing education: Sage publications.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξανθάκου, Γ., (1998) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Α. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189-212). New York: Cambridge University Press.

“ALL SUMMER IN A DAY”: INTER-ACTING WITH THE ENVIRONMENT AND OTHERS THROUGH LITERATURE

Haido Fanara, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The use of literature in EFL has long been praised, but little is done to incorporate it in the Greek classroom. This paper examines how literature in EFL can boost learner motivation, improve their critical thinking, and make them better readers, while also enhancing their language skills. The literary work “All Summer in a Day” was used to create a series of six lessons, focusing on the interrelationship between setting and character and how we may be shaped by the environment

around us. The implementation of the lessons proved highly beneficial for the learners, who offered positive feedback, made judgements based on the story, were sensitized towards the phenomenon of bullying and understood the effect of setting on character—drawing from literature to better understand their own life.

INTRODUCTION

The use of literature in EFL is widely underrated, especially in Greece. The exam-oriented curriculum leaves little space for its implementation, despite the fact that the benefits it can offer learners far exceed those of more traditional syllabi, which rarely cultivate the skills and competencies literature caters to. All of those are inextricably linked to academic success and life in the 21st century. Firstly, it greatly promotes language acquisition, exposing learners to authentic language in contexts which make it easier for them to understand and subsequently use it, especially when accompanied by appropriate material from the teacher. Moreover, it equips them with the necessary skills to communicate effectively and better understand the underlying meanings of language. Connected to this is the fact that learners greatly improve their critical thinking and perception, not only regarding literary texts but life in general. The fact that it exposes learners to human experiences in a controlled classroom environment allows them to explore and gradually develop their feelings and reactions towards various instances, thus becoming fully-developed individuals equipped with problem-solving skills, creativity, and a sense of empathy towards others. Lastly, it boosts learner motivation, as they can identify with the material, thus more actively participating in the lessons, which, in turn, increases acquisition.

Having this in mind, Ray Bradbury’s “All Summer in a Day” was chosen to create a series of six lessons, aiming at familiarizing learners with some basic principles of literature and literary analysis, with the ultimate goal of making them better readers of texts in general. The focus was on the interrelationship between setting and character and how we may be shaped by the environment around us. Similes and metaphors as means of expression were also explored. Regarding the language structures, learners practiced the conditionals, the passive, indirect speech, and question tags, while revising vocabulary related to the environment and learning new phrases. They also learned to collaborate, read for specific information, justify their opinion orally and in writing and identify with the main characters. The project culminated in learners producing a final presentation/media campaign based on the story.

EXPECTED OUTCOMES OF A COURSE BASED ON LITERATURE

Based on the focus of this paper on literature, emphasis was given to certain objectives that should be achieved in order to encourage learners to be better readers of texts and more positively inclined towards the act of reading. These were to large extent affected by Elaine Showalter’s (2003) description of how objectives should be set, as she states that teachers should determine these based on the perspective of learners (p.25). She also quotes McKeachie, who says that the focus should not be on the topics themselves, but on the improvement of student learning and thinking (p.24). Naturally, emphasis was also given on fully exploiting the benefits the incorporation of literature in

the curriculum has to offer, thus language acquisition, communication skills, reading skills, empathy, exploration of human experience, and empathy were taken into serious consideration.

In order to ensure that learners enjoy literary texts and reap the rewards they offer, they should develop literary competence, so that they can feel more comfortable with literature in general, be in a position to engage in reading on their own as well and develop a life-long habit. Should teachers fail to achieve this, learners will not fully experience the beneficial effects of literature on both their personal and academic life. Showalter (2003) highlights the need for students to “do literature as scientists ‘do’ science”, dealing with it as trained specialists (p.25). Equipping learners with the knowledge of literary terms will allow them to approach literature with ease, using these seemingly abstract terms to their benefit, extending their reading skills and enjoying the process (Altenbernd and Lewis, 1966, p.26; Dunning, 1968, p.19; Lazar, 1993, p.13; Carter and McRae, 1996, p.142; Scholes, 1968, pp.5-6).

The second aspect of literary competence is a genuine interest in literature, which is intertwined with being skillful at it—as the more apt learners are the more they can enjoy it, as mentioned above. Carter and Long (1991) define knowledge of literature as the love of literature and an interest in literary texts, urging the teachers who want to achieve this to involve learners in the reading process (p.4). Roger Elliott (1990) too links literary competence to feelings, praising reader response—i.e. the skill to generalize and create meaning from a text to suit learners’ needs, achieved by involving learners in the text and focusing on its “emotional core” (pp.192-195). Apart from teaching students how they should approach literature, we should also show them why they should, which is one of the intended outcomes of this course.

In combination with the two main aspects of literary competence, more specific objectives were set, based on the ones proposed for a course using literature as a resource. Specifically, learners will be able to understand figurative language and distinguish it from literal one (Showalter, 2003, p.26), read closely with the aim to decode information both in literary works and in everyday language (Showalter, 2003, p.27), collaborate with others (Showalter, 2003, p.27), defend their opinions (Showalter, 2003, p.27), employ creativity to make connections between literature and real life (Showalter, 2003, p.27; Ellis and Brewster, 2014, p.24), and become active learners and improve their critical thinking (Gajdusek, 1988, p.233)

DESIGNING THE ACTIVITIES

In order for learners to be in a position to reap the benefits of literature, they firstly need to be trained how to do so and the teacher should carefully select the material and the specific activities for each class. A type of text which is deemed ideal for the classroom is the short story, due to its length. As Stephen Dunning (1968) puts it, it is “the most approachable and satisfying of all literary forms” and easy for learners to keep up with (pp.1-2).

While designing the activities, various factors were taken into account. Firstly, I considered Lazar’s (1993) table of the difficulties learners encounter when dealing with short stories and tried to tackle these (p.76). Regarding the lack of reading strategies, I guided them on the type of reading that would be required for each activity, i.e. reading for gist, finding key words, etc. I also made great effort to boost their confidence and encourage them to express their own opinion. I counted on the text itself

to spark their interest and I illustrated how the lessons contributed to their skills by explicitly stating the objectives achieved at every lesson and reinforcing the relevance of the lessons to their academic development. As far as comprehension is concerned, the activities designed to help them understand the plot, the characters, the vocabulary, and the role of the narrator were carefully structured to take them through the process step by step and always with my own guidance.

In addition to carefully planning the activities, during the lesson itself, I strived for students to be as autonomous as possible, as one of the main objectives was to create independent learners. Well-structured activities can allow learners to navigate the text and reach certain conclusions on their own (Gajdusek, 1988, p.254). Moody (1971) maintains that a teacher of literature ought to be “wisely passive”, allowing students to explore the text and acting as a facilitator guiding and assisting when necessary (p.22). This might take up more classroom time and make planning more challenging, but it pushes students to gradually rely on themselves. What is more, discovering the desired information by themselves is bound to be more memorable, since they are more actively involved in the process.

This is to a large extent linked to inductive teaching and the elicitation of information, theories, and definitions from students. Firstly, using their critical thinking and inference skills to reach the conclusion greatly contributes to the retention of information. The second evident benefit inductive teaching has to offer is its contribution to learner autonomy, by means of inferencing leading to personal development, according to Anita Wenden (1991, p.138). Equally important is the fact that it constitutes one of the higher order skills in Bloom’s taxonomy. In literature in particular, it is important teachers use texts as material for learners to spot specific instances and then use these to reach a generalization.

Dunning (1968) urges teachers to provide learners with examples and textual evidence so as to lead them to the desired conclusion (pp.13-14). Despite this being more challenging for both students and teachers, “arranging data for discovery” is deemed more rewarding than asking learners to find evidence for something the teacher states (p.15). Students enjoy being an active part of the lesson as it is more motivating than passively receiving information, they feel that they participate in the learning process, and are proud they successfully provided a piece of information.

Learner reaction is another indicator of autonomy and understanding of a literary text, thus it was encouraged and even constituted the end-product of the series of lessons. Barbara Sinclair (1966) maintains that autonomy can be cultivated in a literature course by learner interaction with and response to the text (pp.140-141). Elliott (1990) urges teachers to encourage learner response and include the text’s “emotional core” in teaching (p.195), a point raised by other scholars as well (Moseley, 1995, p.17). To achieve this, Elliott (1990) suggests involving learners in the story and allowing them to participate in the “process of meaning-creation” (p.195). Engaging learners in the story allows them to link it to their own experiences and understand the relevance of literature to their lives, stimulating a strong reaction to the storyline and potentially sparking an interest to read literature out of class as well. Thus, there was a range of activities that aimed at learners exploring their feelings and making connections between the story and their own life.

Another main point when designing the lessons was keeping the text itself as a focal point and ensuring learners had read it as much and as well as possible. Dunning (1968) points out that “physical involvement” with the text is of the utmost importance and should be a priority of every literature lesson in EFL (p.15). Thus, after every session, the learners had to read the text again, ensuring they

stayed in touch with it and gradually gained a deeper understanding of it. Merritt Moseley (1995) too maintains that the text should often be read multiple times for the reader to enjoy its full effect—making it a challenging and rewarding activity (p.17). Naturally, to achieve this the text needs to be motivating enough for the learners, as mentioned by Carter and Long (1991), which constitutes a criterion for selecting a text (Carter and Long, 1991, p.6; Gajdusek, 1988, p.6).

Another way to facilitate learners’ reading and enhance their experience is the incorporation of a student portfolio. A portfolio’s pedagogical function is to gather “a collection of items which document how each individual learner grows through the process of achieving certain competences” (Mariani in Van Thienen and Baggio, 2009, p.128). The main reason for using it was to help learners keep their work organized and have a point of reference when working at home, while also developing a sense of autonomy. According to Lier (1996), portfolios are among the different actions a teacher can incorporate so as to cater to the principles of awareness, autonomy, and authenticity since the learners are responsible for their own work, produce genuine responses based on critical thinking and their interactions in class, and are trained to keep notes and make judgements based on the various prompts (p.189). Portfolios boost responsibility and initiative, enhancing personal development and learner autonomy while creating lifelong learning habits (Ellis and Brewster, 2014, p.21; Van Thienen and Baggio, 2009, p.129; Wenden, 1991, p.138). Moody (1971) also mentions that helping students keep records of what they read creates a sense of achievement and pride in their work, while pointing out that it is a common practice which extends beyond the scope of EFL, as it is an effective way to keep material organized (p.47). Papalazarou (2015) as well recommends documenting learners’ responses so as to aid their thinking capacity (p.38). It is also a very convenient way for the teacher to create different prompts which would aid understanding during activities, whether these would be done at home or in class. In a nutshell, it serves as an anchor that ties all the lessons together and boosts learner autonomy.

The Sun vs Rain poster served as a “class portfolio”, which would be displayed and linking the various activities. It was used in all the sessions and learners gradually filled out more information based on their progress in the story and the different prompts and activities. It was to a large extent based on Papalazarou’s (2015) recommendations regarding making thinking visible in the classroom. She proposes various techniques so as to help the teacher better check learners’ comprehension, allow them to further build upon it, and establish thinking habits that lead to creativity (p.37). She bases this on three main principles; questioning, listening, and documenting (p.38). It was also based on Robert Scholes’ (1968) view on the design of a story— “the way we see a whole story after we stopped moving through it” (p.37). He recommends stepping away from the story and seeing it as whole so as to have a full reading experience (p.35). His claim that design is based on juxtaposition and repetition led me to create the two distinct sides of the poster where different aspects of the story would be directly contrasted (p.35). Simultaneously, the information on each side would be homogenous and reflect the same theme despite being from different parts of the book. This would ultimately tie the whole story together and lead the learners to making generalizations regarding the effect of setting on character (p.36). It is important to point out that the very fact that the learners would work collaboratively on it, would yield benefits too, as they would work to respond to the prompts independently of the teacher, relying on themselves and their classmates. Alan Durant (1996) states that groupwork activities designed in such a way motivate participants to learn, foster autonomy, and encourage critical thinking (p.75). The distinction between sun and rain would allow

learners to draw conclusions regarding the effect of setting and character and deepen their understanding of the story.

Reaction to the texts was also facilitated through the various writing activities included in the lesson plans. Writing activities are suggested by Khatib, Rezaei and Derakshan (2011) as a way to create communicative lessons based on literature (“Literature in EFL/ESL Classroom” p.218). Pope in Hall (2005) too praises creative writing exercises, encouraging learners’ written response to others’ writing and their production of texts, instead of a mere reading of others’ work (p.29). This harkens back to Barthes’ writerly texts and helps validate learners’ experience with the text. Such activities also allow learners to practice producing different types of texts, which increases their knowledge of pragmatics and makes it easier for them to efficiently use the target language in a range of settings. Thus, they are proposed by scholars as a way to supplement lessons based literary texts (Ellis and Brewster, 2014, p.41). An important aspect of this type of activities is providing them with an audience/recipient of their work. To this end, all the writing tasks provided had a clear intended purpose and audience, while they were also presented in class. Emphasis is also given on offering learners a clear reason to communicate, i.e. an actual audience, while practicing the production of different text types, so as to encourage learners to understand the different writing conventions, involve them in the story, and increase participation (Gajdusek, 1988, p.251; Horner and Ryf, 2007, p.101).

Apart from the text vocabulary, there was a focus on figurative language as well, based on two factors. Firstly, Showalter (2003) accepts the recognition of differences in language use and reading figurative language as key competencies of a course based on literature and stresses the importance of distinguishing between literal and figurative language, not only for reading literature but also for coping with the “stream of language” everyone comes in contact with daily (pp.26-27). This viewpoint is shared by Hall (2005), who claims that metaphors are a typical part of everyday communication, much more so than literal language, as the majority of language “does not mean what it says” (p.30). Thus, there should be a greater focus on it in second language classes. Secondly, such deep understanding of the language is bound to create in students a sense of admiration for its power and potential, and hopefully encourage its closer study and the use of more complex structures in their speaking and writing.

CONCLUSION

In my opinion, the success of these lessons is evident through the active participation of all learners, the positive feedback they offered after the activities, their insightful comments, their language use, and their responses to the questionnaire distributed at the end of the lessons. Throughout the lessons, learners often used the target vocabulary to express themselves, which showed deep understanding of its meaning and function. This was achieved by the constant exposure to the text and the consolidation the vocabulary worksheets offered, without me explicitly asking them to study the words or examining them in the form of a dictation task, as is usually the case. This alone can serve as an example of how exposure to genuine material can motivate learners to the point where they study independently and learn new terms without even realizing it. This was also true regarding the various figurative expressions, which learners kept reusing throughout the lessons with ease.

Regarding the questionnaire, learners enjoyed the communicative activities and the chances to work as a group, and felt they improved as a team and individually. They appreciated the opportunity to

learn such a range of new aspects of English, and be exposed to science fiction stories and figurative language. They also felt more confident regarding their skills, understood some basic causes and effects of bullying, and referred to the writing activities as a fun part of the lessons. In my experience, this is rarely the case with writing tasks, as they require more time and effort on the part of the learners. However, the stimulus literature provided, and the range of writing tasks made them eager to work on them, producing well-written responses which combined information from the text and a personal reaction to it.

Most importantly, all students agreed that they would like to have more lessons like that in the future. The fact that both learning and affective outcomes were achieved makes it clear that the implementation of literature in EFL can, in fact, be fruitful while promoting life-long learning and shaping students' experience.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altenbernd, L. & Lewis L.L. (1966). *A Handbook for the Study of Fiction*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Carter, R. & Long M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Dunning, S. (1968). *Teaching Literature to Adolescents: Short Stories*. Scott, Foresman and Company.
- Durant, A. (1996). “Designing Groupwork Activities: a case study”. *Language, Literature & the Learner. Creative Classroom Practice*, edited by Ronald Carter and John McRae, Longman, pp. 65-88.
- Elliott, R. (1990). “Encouraging reader-response to literature in ESL situations”. *ELT Journal*, vol.44, pp. 191-198.
- Ellis, G. & Brewster J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Teachers*. British Council.
- Gajdusek, L. (1988). “Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How”. *TESOL Quarterly*, vol.22, no.2, pp. 227-257.
- Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. Palgrave Macmillan, 2005.
- Horner, C. & Ryf V. (2007). *Creative Teaching: English in the Early Years and Primary Classroom*. Routledge, 2007.
- Khatib, M., Rezaei, S. & Derakshan, A. (2011). “Literature in EFL/ESL Classroom”. *English Language Teaching*. vol.4, no.1, pp. 201-208.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching - A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- Moody, H.L.B. (1971). *The Teaching of Literature in developing countries*. Longman.
- Moseley, M. (1995). “Studying Literature”. *Studying Literature. A Practical Introduction*, edited by Graham Atkin, Chris Welsh and Susan Atkins, Harvester Wheatsheaf, pp. 9-24.
- Papalazarou, C. (2015). “Making Thinking Visible in the ELT Classroom: Nurturing a Creative Mindset”. *Creativity in the English Language Classroom*, edited by Alan Maley and Nick Peachey, British Council, pp. 37-43.

- Scholes, R. (1968). *Elements of Fiction*. Oxford University Press.
- Showalter, E. (2003) *Teaching Literature*. Blackwell Publishing.
- Sinclair, B. (1966) “Learner Autonomy and Literature Teaching”. *Language, Literature & the Learner. Creative Classroom Practice*, edited by Ronald Carter and John McRae, Longman, pp. 138-150.
- Van Thienen, K. & Baggio R. (2009) editors. *A Touch of HOLA! A Holistic Approach to Language Learning*.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. PrenticeHall.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Μάρθα Γεωργάκη, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας,
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Σοφία Στάμου, Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, Ιόνιο
Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσουμε τη σχέση των ατόμων της τρίτης ηλικίας στην Ελλάδα με τις βιβλιοθήκες. Ορμώμενοι από την πεποίθηση ότι οι στόχοι της δια βίου μάθησης αφορούν εξίσου τους ηλικιωμένους και διαπιστώνοντας την ελλειπή μέριμνα για τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες της

τρίτης ηλικίας διενεργήσαμε μια μελέτη όπου καταγράψαμε τη σχέση των ηλικιωμένων με τις βιβλιοθήκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας παρουσιάζονται και αναλύονται στο παρόν άρθρο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν αναδεικνύουν τις παραμέτρους που πρέπει να συμπεριληφθούν στην πολιτική λειτουργίας των βιβλιοθηκών της χώρας μας ώστε αυτές να καταστούν φιλικές προς την τρίτη ηλικία και να συνδράμουν τους στόχους της δια βίου μάθησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τρίτη ηλικία αποτελεί σημαντικό ποσοστό του συνόλου του ανθρώπινου πληθυσμού, το οποίο αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς. Βάσει προηγούμενων στατιστικών στοιχείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταξύ 1965 και 1990 σημειώθηκε αύξηση του γηράσκοντος πληθυσμού που άγγιξε το 50%, ενώ για τα έτη έως το 2050 υπολογίζεται ότι το ποσοστό της γήρανσης θα αυξηθεί κατά περίπου 27%⁴⁹. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την υπογεννητικότητα που πλήττει πολλές χώρες του δυτικού κόσμου, καθιστούν σαφές πως οι κοινωνίες σταδιακά θα αποτελούνται κυρίως από γερασμένο πληθυσμό παρά από νεανικό.

Τι ορίζεται, όμως, ως γερασμένος ή ηλικιωμένος πληθυσμός ή, αλλιώς, τρίτη ηλικία; Βάσει του ΟΗΕ ως τέτοιος προσδιορίζεται εκείνο το κομμάτι του πληθυσμού μιας κοινωνίας που έχει ηλικιακά υπερβεί το 50ό έτος (United Nations, 2019). Ωστόσο πολλοί άνθρωποι μεταξύ 50-65 χρονών παρουσιάζουν ακμαία φυσική κατάσταση και ενεργή επαγγελματική σταδιοδρομία, γεγονός που δικαιολογεί το γιατί δεν αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως ηλικιωμένους. Αντίθετα, ως ηλικιωμένοι χαρακτηρίζονται συχνά εκείνοι που ξεπερνούν το 65^ο έτος και εμφανίζουν προβλήματα υγείας. Η διάκριση των δύο υποομάδων του γερασμένου πληθυσμού αποδίδεται μάλιστα με διαφορετικούς όρους στην αγγλική γλώσσα και συγκεκριμένα ο όρος *older people* αναφέρεται σε άτομα μεταξύ 50-65, ενώ ο όρος *elderly* σε άτομα άνω των 65.

Κοινός παρονομαστής των δύο υποομάδων αποτελεί το γεγονός ότι ξαφνικά βρίσκονται στο περιθώριο ή και εντελώς έξω από τον κοινωνικό ιστό, διότι είτε απομακρύνονται από τους χώρους εργασίας λόγω συνταξιοδότησης είτε παρουσιάζουν προβλήματα υγείας που καθιστούν απαραίτητη τη φροντίδα στο σπίτι ή σε ειδικούς χώρους. Επιπλέον, η περιθωριοποίηση των μεγαλύτερων ηλικιακά ανθρώπων μπορεί να οφείλεται στην απομάκρυνσή τους από το κοινωνικό γίγνεσθαι της σημερινής εποχής που βρίσκεται άρρηκτα συνδεδεμένο με την εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης.

Για την αντιμετώπιση, λοιπόν, της αποξένωσης και απομόνωσης των ηλικιωμένων ατόμων υποστηρίζεται πως σημαντικό ρόλο κατέχει η συμβολή της κοινότητας και των φορέων της, με ιδιαίτερο βάρος να δίνεται στις βιβλιοθήκες, καθώς αυτές αποτελούν καθοριστικό κρίκο μεταξύ της γνώσης, του πολιτισμού, της ιστορίας και της καινοτομίας. Διαφορετικά ειπωμένο, οι βιβλιοθήκες καλούνται στην εποχή της ραγδαίας αύξησης του γηράσκοντος πληθυσμού και της άκρατης προόδου της τεχνολογίας που ορίζει τις ζωές των νέων να καλύψουν το χάσμα που δημιουργείται, προσφέροντας εκείνες τις δεξιότητες στους ηλικιωμένους που θα τους προσφέρουν την αξιοπρέπεια να επικοινωνούν με οικογένεια και φίλους αυτόνομα και να αναζητούν τις πληροφορίες που επιθυμούν. Και ενώ σε πολλές βιβλιοθήκες χωρών του εξωτερικού λειτουργούν προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για τα άτομα της τρίτης ηλικίας, στην Ελλάδα υιοθετούνται ακόμα πιο παραδοσιακές

⁴⁹Πηγή: Eurostat https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo_pjanind&lang=en

πρακτικές για την εξυπηρέτηση των αναγκών και την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των ηλικιωμένων. Δυστυχώς από την πλειοψηφία των ελληνικών βιβλιοθηκών απουσιάζουν συλλογές *ομιλούντων* βιβλίων ή εκδόσεις σε μεγάλες εκτυπώσεις καθώς επίσης και προγράμματα εκπαίδευσης των ηλικιωμένων στη χρήση νέων τεχνολογιών, με αποτέλεσμα αυτοί να βιώνουν τον ψηφιακό αποκλεισμό (Φραγγεδάκης, 2003; Kinney, 2010).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διενεργήσαμε μια έρευνα χρηστών προκειμένου να καταγράψουμε τη σχέση της τρίτης ηλικίας στην Ελλάδα με τις βιβλιοθήκες και να εντοπίσουμε τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επίδραση των βιβλιοθηκών στη δια βίου μάθηση των ηλικιωμένων. Κεντρικός άξονας στη διενέργεια της έρευνάς μας είναι οι οδηγίες του ΟΗΕ για τις ανάγκες των ηλικιωμένων ατόμων που οφείλουν να εξυπηρετούν οι κοινωνίες και κατ’ επέκταση οι βιβλιοθήκες και οι οποίες συνοψίζονται στις εξής: ανεξαρτησία (π.χ. μέσω της τεχνολογικής εκπαίδευσης), συμμετοχικότητα (π.χ. μέσω προγραμμάτων εθελοντισμού), φροντίδα και ανάγκη για πληροφόρηση, αυτοπραγμάτωση (π.χ. με κατ’ οίκον υπηρεσίες) και αξιοπρέπεια. Οι λεπτομέρειες και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζονται στις ενότητες που ακολουθούν.

ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Πλήθος ερευνών έχουν διενεργηθεί, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, αναφορικά με τη σχέση των ατόμων της τρίτης ηλικίας με τις βιβλιοθήκες (Perry, 2014; Lenstraetal., 2019). Για το σκοπό αυτό έχουν δοθεί κατευθύνσεις από τους συνδέσμους των αμερικανικών (ALA, 2017) και καναδικών (CLA, 2002) βιβλιοθηκών ως προς τις προϋποθέσεις που οφείλει να πληροί μια βιβλιοθήκη ώστε να είναι φιλική προς την τρίτη ηλικία. Οι προϋποθέσεις αυτές συνοψίζονται στις εξής: η βιβλιοθήκη οφείλει να συλλέγει τακτικά υλικό σχετικό με τα ενδιαφέροντα των ηλικιωμένων, να εξασφαλίζει προγράμματα και υπηρεσίες που να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των ηλικιωμένων, να καθιστά τις συλλογές και τις υπηρεσίες της ελκυστικές προς τους ηλικιωμένους (π.χ. διαμόρφωση ειδικών χώρων, εύκολη πρόσβαση), να προσεγγίζει ηλικιωμένους που αντιμετωπίζουν προβλήματα μετακίνησης και να εκπαιδεύει το προσωπικό της για την εξυπηρέτηση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της βιβλιοθήκης. Οι δυσκολίες της τρίτης ηλικίας ενδέχεται να αφορούν σε προβλήματα όρασης (εξασθένιση), ακοής, κίνησης ή και ψυχο-συναισθηματικής φύσης (μελαγχολία, αίσθημα περιθωριοποίησης).

Αποτέλεσμα των υφιστάμενων ερευνών, είναι να λειτουργούν σήμερα βιβλιοθήκες που μεριμνούν ειδικά για την τρίτη ηλικία. Τέτοια παραδείγματα συναντάμε σε βιβλιοθήκες της Αμερικής που εφαρμόζουν προγράμματα όπως το *Lifelong Access Libraries* (Schull, 2005) ή το *Serving Seniors* (Honnpold&Saraly, 2004) και σε βιβλιοθήκες της Αυστραλίας όπου προσφέρουν μεταξύ άλλων υπηρεσίες κατ’ οίκον, υπηρεσίες ψυχαγωγικής ανάγνωσης και προγράμματα εκπαίδευσης στις νέες τεχνολογίες (Senville, 2009). Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα *Creative Aging Libraries*⁵⁰ που υλοποιείται στις ΗΠΑ από τη μη κερδοσκοπική οργάνωση *Lifetime Arts* και 125 συνεργαζόμενες βιβλιοθήκες και στοχεύει στη συνεργασία βιβλιοθηκονόμων και καλλιτεχνών για την προσφορά μαθημάτων τέχνης (ζωγραφική, μουσική, φωτογραφία) σε άτομα της τρίτης ηλικίας. Απόρροια του προγράμματος αυτού, που ξεκίνησε το 2013, είναι και η δημιουργία του *Creative Aging Toolkit*⁵¹ με

⁵⁰ <https://www.lifetimearts.org/services/libraries/creative-aging-in-americas-libraries-project/>

⁵¹ <https://creativeagingtoolkit.org/>

τη συμβολή της Ένωσης Αμερικανικών Βιβλιοθηκών. Πολύ σημαντικό ρόλο στην επαφή των βιβλιοθηκών με την τρίτη ηλικία κατέχουν οι κινητές βιβλιοθήκες (Fuller, 2018) που λειτουργούν σε διάφορα ιδρύματα και μεταφέρουν (με τη βοήθεια μικρού φορητού) μέρος της συλλογής μιας βιβλιοθήκης σε κέντρα φροντίδας ηλικιωμένων.

Κι ενώ πολλές βιβλιοθήκες του εξωτερικού δραστηριοποιούνται προς την εξυπηρέτηση των ηλικιωμένων, στην Ελλάδα οι περιπτώσεις των βιβλιοθηκών που μεριμνούν ειδικά για την τρίτη ηλικία είναι μεμονωμένες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη δημοτική βιβλιοθήκη της Πάρου⁵², όπου σε συνεργασία με το γηροκομείο της Πάρου, παρέχει μαθήματα υπολογιστών και ενημέρωση για τα κοινωνικά δίκτυα μέσω του προγράμματος *Κολυμπώντας στα βαθιά νερά της online θάλασσας*. Άλλο παράδειγμα είναι εκείνο της βιβλιοθήκης της Χίου «Κοραΐς»⁵³, η οποία με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Τρίτης Ηλικίας οργάνωσε ειδική εκδήλωση για την αλληλεπίδραση των ατόμων της τρίτης ηλικίας με νεότερες γενιές. Άλλες βιβλιοθήκες μέσω του μη κερδοσκοπικού σωματείου Τηλεειδοποίησης και Βοήθειας στο Σπίτι Γραμμή Ζωής⁵⁴ προσφέρουν υπηρεσίες δανεισμού σε άτομα της τρίτης ηλικίας μέσω του προγράμματος *Παρέα με τη λογοτεχνία*.

Ωστόσο, οι καταγεγραμμένες ενέργειες επαφίονται σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες χωρίς κεντρικό συντονισμό και όραμα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να καλύψουν το σύνολο του πληθυσμού της τρίτης ηλικίας στη χώρα μας. Δυστυχώς, η πλειοψηφία των ελληνικών βιβλιοθηκών δεν εφαρμόζει συστηματικά προγράμματα για τους ηλικιωμένους και τούτο οφείλεται αφενός στην υποχρηματοδότηση και υπο-στελέχωσή τους και αφετέρου στην απουσία κοινής στρατηγικής για την ένταξη των ηλικιωμένων στον πολιτισμικό και μαθησιακό χάρτη της χώρας. Με αφορμή τα παραπάνω διενεργήσαμε την παρούσα έρευνα όπου επιχειρούμε αρχικά να καταγράψουμε τη σχέση της τρίτης ηλικίας με τις βιβλιοθήκες και στη συνέχεια να υποδείξουμε πρακτικές που θα πρέπει να υιοθετήσουν οι ελληνικές βιβλιοθήκες ώστε να αποτελέσουν κέντρα δια βίου μάθησης (και) για την τρίτη ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΚΑΙ ΤΡΙΤΗ ΗΛΙΚΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Για την καταγραφή της σχέσης της τρίτης ηλικίας με τις βιβλιοθήκες, διενεργήσαμε μια έρευνα χρηστών, τα ζητούμενα και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζουμε παρακάτω. Αρωγοί στη διενέργεια της έρευνάς μας υπήρξαν αρκετές ελληνικές βιβλιοθήκες, Κ.Α.Π.Η και γηροκομεία. Συγκεκριμένα, συντάξαμε ένα ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων, το οποίο απευθύνεται σε ηλικιωμένους και επιχειρεί να αποτυπώσει το (αναγνωστικό) προφίλ των ατόμων της τρίτης ηλικίας και τη σχέση τους με τις βιβλιοθήκες. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 4 θεματικές: καταγραφή δημογραφικών στοιχείων, σχέση των ηλικιωμένων με το βιβλίο, σχέση των ηλικιωμένων με τη βιβλιοθήκη και βελτιώσεις που μπορούν να συντελεστούν στις παρεχόμενες από τις βιβλιοθήκες υπηρεσίες προς τα άτομα της τρίτης ηλικίας. Το διάστημα διενέργειας της έρευνας ήταν ένας μήνας (Απρίλιος 2019) κατά τη διάρκεια του οποίου το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 15 φορείς και οργανισμούς σε 8 πόλεις της Ελλάδας. Συνολικά συγκεντρώσαμε 81 συμπληρωμένα (ανώνυμα) ερωτηματολόγια, η στατιστική επεξεργασία των οποίων παρατίθεται στη συνέχεια. Στο σημείο αυτό

⁵² <http://vivl-parou.kyk.sch.gr/>

⁵³ <https://www.koraeslibrary.gr/>

⁵⁴ www.lifelinehellas.gr/

να τονίσουμε ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προσωπικού των φορέων που φιλοξενούν ηλικιωμένους ώστε να διευκολυνθούν οι τελευταίοι.

Έρευνα Χρηστών και Δημογραφικά Δεδομένα

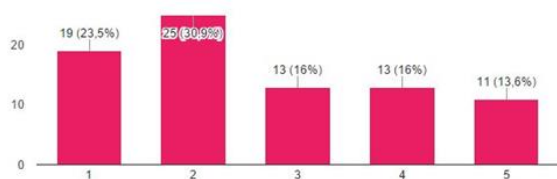
Το δείγμα των ηλικιωμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας αποτελείται από άνδρες σε ποσοστό 55,6% και γυναίκες σε ποσοστό 44,4%, οι οποίοι χωρίζονται στις ακόλουθες ηλικιακές ομάδες: 25,9% των ερωτηθέντων είναι μεταξύ 65-70 ετών, 44,4% μεταξύ 71-80 ετών και 29,6% άνω των 81. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 54,3% των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι, 29,6% χήροι/ες, 12,3% άγαμοι και μόλις 3,8% διαζευγμένοι. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους, 6 ερωτώμενοι δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ οι υπόλοιποι κατανέμονται στις παρακάτω κατηγορίες: 40% των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι δημοτικού, 37,35% είναι απόφοιτοι γυμνασίου/λυκείου, 22,7% είναι απόφοιτοι ανώτερης σχολής, ενώ κανείς από τους ερωτηθέντες δεν είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών. Η συντριπτική πλειοψηφία των ηλικιωμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι συνταξιούχοι σε ποσοστό 86,4%. Αναφορικά με την επαγγελματική τους δραστηριότητα πριν τη συνταξιοδότηση, το 29,6% των συμμετεχόντων ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, 24,7% ελεύθεροι επαγγελματίες, 22,2% ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ ένα ποσοστό 17,3% που δήλωσαν ως ασχολία τα οικιακά αφορά αποκλειστικά σε γυναίκες του δείγματός μας. Βάσει των παραπάνω στοιχείων προκύπτουν κάποια πρώτα συμπεράσματα αναφορικά με το προφίλ των ηλικιωμένων της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ηλικιωμένοι είναι συνταξιούχοι, έχουν λάβει βασική εκπαίδευση και είναι ή έχουν υπάρξει έγγαμοι.

Η Σχέση της Τρίτης Ηλικίας με την Ανάγνωση και τις Βιβλιοθήκες

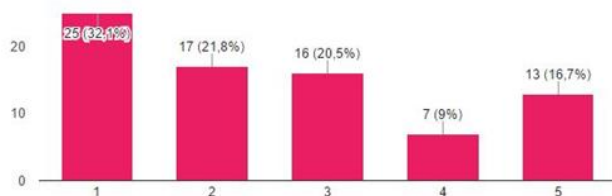
Αναφορικά με τη σχέση των ηλικιωμένων με το βιβλίο και την ανάγνωση γενικότερα, η έρευνά μας κατέδειξε τα εξής: από τους 81 συμμετέχοντες μόνο οι 11 (13,6%) δήλωσαν πως διαβάζουν συχνά βιβλία, ενώ η πλειοψηφία 54,4,% δήλωσε πως συμφωνεί λίγο ή καθόλου με τη θέση «διαβάζω συχνά βιβλία». Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως ένα ποσοστό 67,9% απάντησε πως σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια διαβάζει περισσότερο τώρα (στην τρίτη ηλικία), ενώ μεταξύ των παραγόντων που απομακρύνουν τους ηλικιωμένους από την αναγνωστική διαδικασία συγκαταλέγονται θέματα υγείας (σε ποσοστό 24,5%), η τηλεόραση ως μέσο ψυχαγωγίας (44,9%) αλλά και οι δυσκολίες πρόσβασης σε βιβλιοθήκες (14,3%). Τα παραπάνω αποτυπώνονται και γραφικά στα Διαγράμματα 1-3 όπου καταγράφονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις κλίμακας (1: Δε συμφωνώ καθόλου. 2: Συμφωνώ λίγο, 3: Συμφωνώ αρκετά, 4: Συμφωνώ πολύ, 5: Συμφωνώ απόλυτα).

2. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

Διαβάζω συχνά βιβλία (81 απαντήσεις)

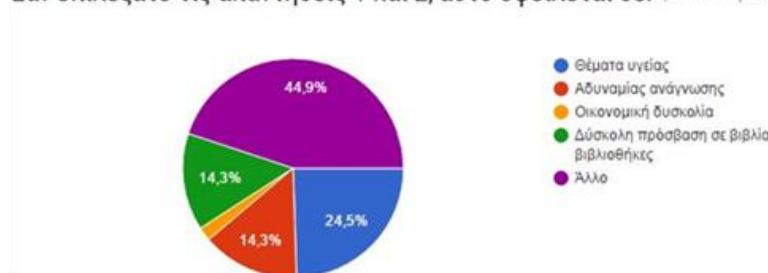


Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια διαβάζω περισσότερο αυτήν την περίοδο (78 απαντήσεις)



Διαγράμματα 1 & 2: Σχέση της τρίτης ηλικίας με το βιβλίο

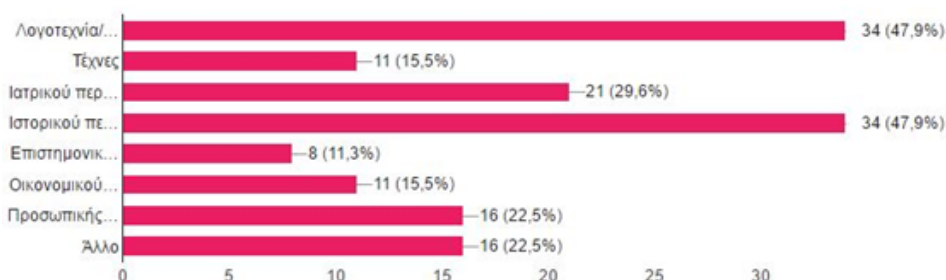
Εάν επιλέξατε τις απαντήσεις 1 και 2, αυτό οφείλεται σε: (49 απαντήσεις)



Διάγραμμα 3: Αίτια απομάκρυνσης από την αναγνωστική διαδικασία.

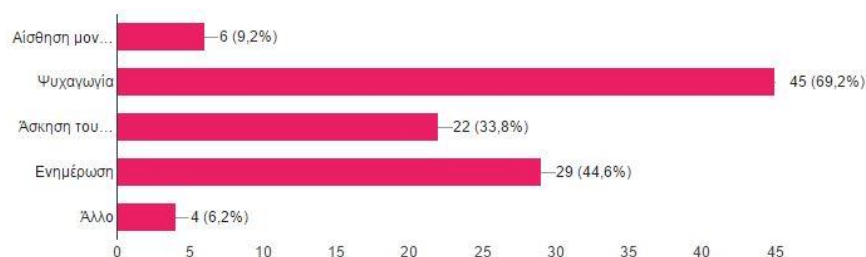
Αναφορικά με τη θεματολογία των βιβλίων που διαβάζουν, οι ηλικιωμένοι προτιμούν εξίσου λογοτεχνικά και ιστορικά κείμενα σε ποσοστά 47,9% ενώ ακολουθεί η ιατρική με ποσοστό 29,6%. Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν βιβλία τέχνης, οικονομίας, επιστημονικά καθώς και βιβλία προσωπικής ανάπτυξης. Τα ποσοστά αυτά που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 4 είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και με εκείνα του Διαγράμματος 5 «Για ποιο λόγο διαβάζετε συνήθως;», όπου η ψυχαγωγία ως κίνητρο ανάγνωσης κυριαρχεί και συγκεντρώνει το 69,2% των απαντήσεων ακολουθούμενη από την ανάγκη ενημέρωσης με ποσοστό 44,6%.

Ποιο είδος βιβλίου σας ενδιαφέρει περισσότερο; (71 απαντήσεις)



Διάγραμμα 4: Θέματα που ενδιαφέρουν την τρίτη ηλικία.

Για ποιο λόγο διαβάζετε συνήθως; (65 απαντήσεις)



Διάγραμμα 5: Αναγνωστικά κίνητρα για την τρίτη ηλικία.

Τέλος και αναφορικά με τους χώρους που επιλέγουν οι ηλικιωμένοι για να διαβάσουν μόνο το 6,2% των ερωτηθέντων επιλέγουν τις βιβλιοθήκες, ενώ το 78,5% προτιμά να διαβάσει σπίτι. Σημαντικό είναι και το εύρημα πως 93,8% των ερωτηθέντων συνηθίζουν να διαβάζουν μόνοι και όχι με κάποια παρέα, γεγονός που πηγάζει και από την απουσία λεσχών ανάγνωσης ηλικιωμένων από τις ελληνικές βιβλιοθήκες.

Από τα έως τώρα αποτελέσματα προκύπτει ότι η πλειονότητα των ηλικιωμένων διαβάσει σπάνια κυρίως για λόγους ψυχαγωγίας και ενημέρωσης, ενώ δεν αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως μέσο κοινωνικής συναναστροφής, ούτε και ως μέσο μάθησης και προσωπικής εξέλιξης. Τέλος, ένα ποσοστό 14,3% των ηλικιωμένων δεν διαβάζουν καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, π.χ. εξασθενημένη όραση.

Ως προς τη σχέση των ατόμων της τρίτης ηλικίας με τις βιβλιοθήκες, η έρευνά μας κατέδειξε πως 75% των ερωτηθέντων δεν επισκέπτονται ποτέ και 19,1% επισκέπτονται σπάνια κάποια βιβλιοθήκη. Μεταξύ των παραγόντων που περιορίζουν τη σχέση των ηλικιωμένων με τις βιβλιοθήκες καταγράφηκαν: η δυσκολία πρόσβασης (σε ποσοστό 60%), η έλλειψη ειδικών υποδομών για τις ανάγκες της τρίτης ηλικίας (σε ποσοστό 33,3%) καθώς και η περιορισμένη βιβλιογραφία για θέματα που ενδιαφέρουν την τρίτη ηλικία. Ωστόσο, εκείνο που έχει σημασία να τονίσουμε είναι πως το ελάχιστο ποσοστό των ατόμων της τρίτης ηλικίας που έχει μια ενεργή σχέση με τις βιβλιοθήκες δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από την εξυπηρέτηση και το περιεχόμενο των βιβλιοθηκών που επισκέπτονται.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διενεργήσαμε με σκοπό να καταγράψουμε τη σχέση των ατόμων της τρίτης ηλικίας με την ανάγνωση και κυρίως με τις βιβλιοθήκες της χώρας μας. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν πως οι ηλικιωμένοι στην Ελλάδα δεν

έχουν συχνή επαφή με το βιβλίο, ούτε με τις βιβλιοθήκες και αυτό γιατί είτε δεν αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως μέσο ψυχαγωγίας, είτε η πρόσβασή τους στις βιβλιοθήκες είναι δύσκολη, είτε τέλος εξαιτίας προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και ορμώμενοι από την ανάγκη να καταστούν οι ελληνικές βιβλιοθήκες φιλικές προς την τρίτη ηλικία και να λειτουργήσουν ως κέντρα δια βίου μάθησης και πληροφόρησης, προτείνουμε ενδεικτικές υπηρεσίες που πρέπει να παρέχουν οι βιβλιοθήκες στους ηλικιωμένους. Οι προτάσεις μας έχουν αντληθεί από καλές πρακτικές βιβλιοθηκών του εξωτερικού και υπαγορεύονται από τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Συγκεκριμένα, προτείνεται να λειτουργεί στις βιβλιοθήκες ειδικά διαμορφωμένος χώρος για να φιλοξενεί το αναγνωστικό κοινό της τρίτης ηλικίας. Ο χώρος αυτός θα πρέπει να διασφαλίζει την εύκολη πρόσβαση (με ειδικές ράμπες ή/και αμαξίδια όπου χρειάζονται) και να παρέχει δυνατότητες ρύθμισης του φωτισμού ανάλογα με τις ανάγκες των ηλικιωμένων. Ο χώρος αυτός θα μπορεί να λειτουργεί είτε ως αναγνωστήριο για τους ηλικιωμένους, είτε ως εργαστήριο προγραμμάτων συμβουλευτικής σε συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς. Στον ίδιο χώρο θα μπορούσαν να φιλοξενοούνται δράσεις μεγάλωφνης ανάγνωσης για τη διευκόλυνση όσων αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Επιπλέον, η βιβλιοθήκη θα πρέπει να παρέχει υπηρεσίες μεγάλων εκτυπώσεων, ομιλούντων βιβλίων καθώς και μεγεθυτικά βοηθητικά εργαλεία οπτικοακουστικού υλικού. Είναι σημαντικό η συλλογή της βιβλιοθήκης να καλύπτει τη θεματολογία που ενδιαφέρει τα άτομα της τρίτης ηλικίας, όπως αυτή καταγράφηκε στην έρευνά μας και σε ανάλογες προσπάθειες. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι εξαιρετικά χρήσιμο η βιβλιοθήκη να διενεργεί έρευνες για τις ανάγκες των χρηστών της (π.χ. με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις), τα αποτελέσματα των οποίων να αξιοποιούνται και να λειτουργούν ως οδηγοί για μελλοντικές δράσεις, προγράμματα ή εκδηλώσεις. Για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται η επιμόρφωση του προσωπικού της βιβλιοθήκης ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες της τρίτης ηλικίας.

Τέλος, για να αποτελέσουν οι ελληνικές βιβλιοθήκες κέντρα που προάγουν τη δια βίου μάθηση και εξαλείφουν τον κοινωνικό αποκλεισμό θα πρέπει να παρέχουν τόσο προγράμματα επιμόρφωσης στη χρήση της τεχνολογίας όσο και υπηρεσίες διανομής υλικού σε φορείς που φιλοξενούν ηλικιωμένους με περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης στους χώρους της βιβλιοθήκης. Δεδομένων των προβλημάτων (οικονομικών, υποδομής, στελέχωσης, κ.α.) που αντιμετωπίζουν σήμερα οι περισσότερες βιβλιοθήκες στην Ελλάδα, προτείνουμε τα προγράμματα εθελοντισμού και τις συνεργασίες με φορείς (π.χ. πανεπιστήμια, συλλόγους) ως το εφελτήριο απ’ όπου οι βιβλιοθήκες θα πραγματοποιούν τους στόχους εξυπηρέτησης των ατόμων της τρίτης ηλικίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Library Association (2017). *Guidelines for Library Services with 60+ Audience: Best Practices*. Chicago, IL: American Library Association (ALA), Reference and user Services Association.
- Canadian Library Association (2002). *Canadian Guidelines on Library and Information Services for Older Adults*. Canadian Library Association (CLA) Interest Group on Services to Older People.

- Fuller J. (2018). *Mobile Library Service Reaches Seniors*. <https://bridgeslibrarysystem.org/mobile-library-service>.
- Honnold R., Saralyn A.M. (2004). *Serving Seniors: A How-to-Do-It Manual for Librarians*. Neal-Schuman Publishers.
- Kinney B. (2010). The Internet, Public Libraries, and the Digital Divine. *Public Library Quarterly*, 29(2), 104-161.
- Lenstra N., Oguz F., Duvall C. (2019). Library Services to an Ageing Population: A Nation-Wide Study in the United States. *Journal of Librarianship and Information Science*. <https://doi.org/10.1177/0961000619871596>.
- Perry C. (2014). Information Services to Older Adults: Initial Findings from a Survey of Suburban Libraries. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 84(3), 348-386.
- Senville W. (2009). Public Libraries: The Hub of our Communities. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 22(3), 97-103.
- Schull D. (2005). A New look at Lifelong Access: Innovative Projects Tap the Interests and Skills of a Growing Population of Active, Older Adults. *American Libraries*, 36(8).
- United Nations. (2019). *World Population Ageing*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Φραγγεδάκης Α. (2003). Υπηρεσίες Ακαδημαϊκών και Λαϊκών Βιβλιοθηκών για την Αντιμετώπιση του Ψηφιακού Αποκλεισμού. *Πρακτικά 12^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Σέρρες.

Εισηγήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10.

Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης

ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΟΥ - ΔΙΩΚΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Έλσα Δαλαμπύρα

Μετά την έναρξη της πειθαρχικής δίωξης μπορούμε να ομιλούμε για **κατηγορούμενο-διωκόμενο**. Ο κατηγορούμενος της πειθαρχικής δίκης διατηρεί τα ίδια δικαιώματα με αυτόν της ποινικής δίκης, δηλαδή το δικαίωμα γνώσης του φακέλου, το δικαίωμα της σιωπής, το δικαίωμα παράστασης με συνήγορο, το δικαίωμα υποβολής ερωτήσεων και παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Όπως απαιτεί το Σύνταγμα⁵⁵, προ της έκδοσης κάθε δυσμενούς διοικητικής πράξης, πρέπει ο καθ' ου να καλείται σε απολογία⁵⁶, ασχέτως αν θα ασκήσει το δικαίωμά του ή όχι. Από το δικαίωμα αυτό δεν χωρεί παραίτηση, η δε επιβολή ποινής χωρίς την άσκηση του θεωρείται άκυρη. Μάλιστα, τάσσεται και μία ελάχιστη προθεσμία προειδοποίησης. Κατά μία άποψη, ο διωκόμενος μπορεί να απολογηθεί και χωρίς να λάβει τέτοια κλήση. Πριν από την κλήση έχει το δικαίωμα να λάβει γνώση του πειθαρχικού φακέλου και στην περίπτωση αυτή καλύπτεται τυχόν έλλειψη κοινοποίησης του παραπεμπτηρίου εγγράφου (ΔΕΦΑΘ 62/2015), αφού ήδη αυτό του έχει καταστεί γνωστό. Ο διωκόμενος μπορεί να ζητήσει παράταση της προθεσμίας ή αναβολή της υποθέσεως (π.χ. γιατί δεν μπορεί ο ίδιος ή ο δικηγόρος του), ωστόσο τούτο εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του αποφασίζοντος, δηλαδή είτε του μονομελούς είτε του συλλογικού οργάνου που πρόκειται να εκδώσει την απόφασή του. Στον εγκαλούμενο ανακοινώνεται εγκαίρως η ημέρα και ώρα εκδίκασης της υπόθεσής του.

Ο υπάλληλος που διώκεται αναπτύσσει την άμυνά του, όπως συμβαίνει και στο ποινικό δικαστήριο. Έτσι, μπορεί να προβάλλει ισχυρισμούς που αφορούν τον καταλογισμό του, την υπαιτιότητά του, τα στοιχεία της αντικειμενικής υπόστασης του αδικήματος, αλλά και ισχυρισμούς που αφορούν την τήρηση της διαδικασίας. Το αδίκημα δεν υφίσταται όταν λείπει ο καταλογισμός, όπως όταν κατά τον κρίσιμο χρόνο ο υπάλληλος πάσχει από ψυχική νόσο (άρθρο 106 Υ.Κ.⁵⁷ Βλ. σχετ. ΣτΕ 489/2019, 2803/2019, 1417/2018 κ.λπ.) Επίσης, το αδίκημα δεν υφίσταται όταν λείπει η υπαιτιότητα (δόλος ή αμέλεια). Στα πειθαρχικά παραπτώματα το στοιχείο του δόλου δεν είναι απαραίτητο, καθώς κάποια πειθαρχικά αδικήματα τελούνται και όταν υπάρχει αμέλεια. Στην περίπτωση αυτή αρκεί ο υπάλληλος να αποδείξει ότι κατέβαλε τη μέγιστη επιμέλεια βάσει των υπάρχουσών συνθηκών. Επιπλέον, είναι συνήθης η επίκληση περιστάσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν σε μικρότερη ποινή, δηλαδή ελαφρυντικών περιστάσεων. Άλλωστε, **για ήσσονος σημασίας πειθαρχικά αδικήματα, ο προϊστάμενος έχει τη δυνατότητα της μη επιβολής ποινής, με το άρθρο 110 Υ.Κ.** Ωστόσο, δεν είναι υποχρεωτικό να ληφθούν υπόψη τα επιχειρήματα αυτά, ιδιαίτερα όταν είναι έωλα και αλυσιτελή.

Στο 136 Υ.Κ. ορίζεται ότι ο διωκόμενος υπάλληλος μπορεί να παραστεί αυτοπροσώπως ή **με δικηγόρο**. Αυτό δεν σημαίνει φυσικά ότι η διοίκηση έχει υποχρέωση να διορίσει δικηγόρο στον

⁵⁵ Άρθρο 20 παρ. 2 «...Το δικαίωμα της προηγούμενης ακρόασης του ενδιαφερομένου ισχύει και για κάθε διοικητική ενέργεια ή μέτρο που λαμβάνεται σε βάρος των δικαιωμάτων ή των συμφερόντων του...»

⁵⁶ Άρθρο 135 Υ.Κ.: «1. Η απολογία υποβάλλεται εγγράφως. Ενώπιον συλλογικού πειθαρχικού οργάνου επιτρέπεται στον διωκόμενο και η προφορική συμπληρωματική απολογία...»

⁵⁷ «Το πειθαρχικό παράπτωμα συντελείται με υπαίτια πράξη ή παράλειψη του υπαλλήλου που μπορεί να του καταλογισθεί».

οικονομικώς ασθενή διωκόμενο υπάλληλο για να παραστεί στο συμβούλιο. Τέτοια δυνατότητα δεν προβλέπεται από κάποια διάταξη νόμου, επομένως νόμιμα απορρίπτεται τέτοιο αίτημα.

Στο πειθαρχικό δίκαιο υφίσταται μία κατάσταση, ομολογουμένως διφορούμενη, για τα δικαιώματα αυτού σε βάρος του οποίου διενεργείται μία εξέταση. **Δεν έχει το δικαίωμα να λάβει γνώση του πειθαρχικού φακέλου πριν κληθεί σε απολογία**, κατά το άρθρο 135 παρ. 3 Υ.Κ., και αυτό είναι μία παραδοχή που προκύπτει από το σύνολο των διατάξεων, συντάσσεται δε με αυτήν το Νομικό Συμβούλιο του Κράτους (Ν.Σ.Κ. 216/2016, 144/2013). Κατά την άποψη αυτή, δεν δύναται η Διοίκηση να χορηγήσει σε διωκόμενο υπάλληλο αντίγραφο μαρτυρικών καταθέσεων διοικητικής ανακρίσεως προ της κλήσεως του σε απολογία, ακόμη και αν λάβει σχετική παραγγελία του Εισαγγελέως Πρωτοδικών (άρθρο 25 ν. 1756/88). Ωστόσο, κατά την άποψή μου η ερμηνεία αυτή οδηγεί σε ένα λογικό άτοπο: στην ποινική διαδικασία που αφορά πολύ σημαντικότερες πράξεις (όπως κακουργήματα), με σημαντικότερες συνέπειες και με συμμετοχή αποκλειστικά λειτουργών της δικαιοσύνης, η αντίστοιχη μυστικότητα της ανάκρισης ερμηνεύεται ως μυστική για τους λοιπούς σε αντιδιαστολή με τη δημοσιότητα της διαδικασίας στο ακροατήριο, και δεν περιορίζονται τα δικαιώματα όσων συμμετέχουν ως ύποπτοι, οι οποίοι φυσικά μπορούν να λάβουν γνώση των καταγγελιών και του συνόλου της πειθαρχικής δικογραφίας προτού βγει το οποιοδήποτε πόρισμα. Στην διοικητική διαδικασία, όπου πολλές φορές έχουμε να κάνουμε με ήσσονος αξίας πράξεις και όπου η διαδικασία δεν διενεργείται από λειτουργούς της δικαιοσύνης αλλά υπαλλήλους του Δημοσίου (οι οποίοι αναλαμβάνουν το σχετικό καθήκον ως εμπειρότεροι ή ως έχοντες μεγαλύτερο βαθμό) δεν χορηγούνται τα σχετικά έγγραφα. Έτσι, ο υπάλληλος για όσο διάστημα είναι ύποπτος και όχι διωκόμενος δεν μπορεί να λάβει γνώση του πειθαρχικού φακέλου και στερείται με τον τρόπο αυτό βασικών συνταγματικών δικαιωμάτων του.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ-ΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: «Ο ΠΟΤΑΜΟΣ ΑΡΔΑΣ»

Δημήτριος Κεφάλας, Χημικός, Διευθυντής Γυμνασίου Ριζίων, dimkef@gmail.com

Φωτεινή Μπαντούδη, Φιλολόγος, Υποδιευθύντρια 1ου Γυμνασίου Ορεστιάδας,
bantoudi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει και να διερευνήσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και συμμετείχαν 40 μαθητές της Γ' Γυμνασίου του 1^{ου} Γυμνασίου Ορεστιάδας. Στόχοι της εργασίας είναι, μέσω της διερεύνησης των λόγων συμμετοχής των μαθητών σε αυτό και της παρουσίασης των δράσεων που υλοποιήθηκαν και των προβλημάτων που ανέκυψαν, η διατύπωση προτάσεων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σχεδιασμός, υλοποίηση, Ποταμός Αρδας

Α.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική έννοια και απώτερος σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) είναι, μέσω της καλλιέργειας γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, κινήτρων και ευαισθητοποίησης σχετικά με το περιβάλλον, η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση του περιβάλλοντος (UNESCO 1978, Σκαναβή 2004). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας η ΠΕ εισήχθη ως τμήμα των προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τον Ν. 1892/90 (ΦΕΚ 101, τ.Α').

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ αναφέρεται ότι επιδιώκονται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ο προσανατολισμός στην επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων, η δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2019α).

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ. Συχνά όμως διαπιστώνονται ελλείψεις και δυσχέρειες, καθώς εισέρχονται στη διαδικασία αυτή χωρίς την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση και ερχόμενοι σε αντίθεση με την επικρατούσα πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος (Σκαναβή κ.ά. 2005). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για την επαρκή θεωρητική και πρακτική κατάρτισή τους στον ρόλο του περιβαλλοντικού εκπαιδευτή.

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει την παρουσίαση και εμβάθυνση στα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός προγράμματος ΠΕ. Στόχοι της είναι, μέσω της διερεύνησης των προσδοκιών των μαθητών και της παρουσίας των δράσεων που υλοποιήθηκαν, καθώς και των προβλημάτων που ανέκυψαν, να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ.

B. ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Επιλογή θέματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και συμμετείχαν 40 μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος πραγματοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται παρακάτω.

Η επιλογή του θέματος πραγματοποιήθηκε μέσα από συζήτηση με τους μαθητές, καθώς είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα βιώματά τους (Ζαχαρίου & Γεωργίου 2012). Τα ποτάμια είναι μέρος του υδρογραφικού δικτύου μιας περιοχής και άμεσα συνυφασμένα με τις δραστηριότητες των κατοίκων της. Ο ποταμός Άρδας είναι παραπόταμος του Έβρου, πηγάζει από τη Βουλγαρία και τα τελευταία 49 km βρίσκονται στα γεωγραφικά όρια του Δήμου Ορεστιάδας. Η βόρεια και η νότια πλευρά της λεκάνης απορροής του αρδεύεται από επιφανειακό δίκτυο άρδευσης από το Φράγμα Θεραπειού (www.orestiada.gr). Πολλές καλλιέργειες (π.χ. βαμβάκι, αραβόσιτος, τεύτλα) είναι αρδευόμενες, ενώ παραποτάμιοι χώροι αξιοποιούνται για δραστηριότητες αναψυχής (π.χ. φεστιβάλ «Άρδας») (Υπ.Α.Α.Τ.).

Σκοπός-Στόχοι Προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ΠΕ ήταν η γνωριμία των μαθητών με το υδάτινο φυσικό περιβάλλον της περιοχής, συγκεκριμένα με τον ποταμό Άρδα και η ευαισθητοποίηση σχετικά με τους κινδύνους που διατρέχει.

Στόχοι του προγράμματος:

Γνωστικοί: Να ενημερωθούν οι μαθητές για την ισορροπία των υδάτινων οικοσυστημάτων, την ιστορία, τη σημασία του ποταμού Άρδα για την οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου, και τους κινδύνους που επηρεάζουν την οικολογική του ισορροπία.

Συναισθηματικοί: Να νιώσουν τη χαρά της ανακάλυψης, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, να αναπτύξουν ικανότητες για συνεργασία και ομαδική εργασία.

Ψυχοκινητικοί: Να προσεγγίσουν το θέμα με ελεύθερη δημιουργική έκφραση: τραγούδι, λογοτεχνία, θέατρο, χορό, παιχνίδια ρόλων, συνεργασία σε ομάδες, συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες.

Μεθοδολογία-Δράσεις

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν μαθητοκεντρική. Κατά την διάρκεια του προγράμματος

ακολουθήθηκαν οι παρακάτω παιδαγωγικοί μέθοδοι: i) **brainstorming**, ii) **μέθοδος project**, iii) **ανακαλυπτική - πειραματική - καθοδηγητική** διδασκαλία, v) εισαγωγή στην **ερευνητική μεθοδολογία**, v) **διαθεματική προσέγγιση**vi) **συναντήσεις και διαλέξεις με ειδικούς**. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος έγινε χρήση κατά περίπτωση των παραπάνω μεθόδων. Το πρόγραμμα στηρίχτηκε κυρίως στη μέθοδο project, ενώ έγινε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας, Γεωγραφίας, Βιολογίας, Μαθηματικών, Ιστορίας και Καλλιτεχνικών.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος διερευνήθηκαν με ανώνυμο ερωτηματολόγιο τα παρακάτω ερωτήματα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν τις δράσεις του προγράμματος με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, συμμετείχαν στο πρόγραμμα 23 κορίτσια και 17 αγόρια. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των γονιών που παρατηρούμε (Πίνακ.1): το μορφωτικό τους επίπεδο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σχετικά υψηλό, σχεδόν οι μισές μητέρες (47,5%) είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους πατέρες είναι 42,5%. Επίσης, οι μισές μητέρες (50%) και λιγότεροι από τους μισούς πατέρες (45%) είναι απόφοιτοι κάποιου τύπου Λυκείου. Έρευνες υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση των γονιών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση και υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Πιπεράκης κ.ά. 2015).

	Πατέρας	Μητέρα
Απόφοιτος Δημοτικού	2,5%	0,0%
Απόφοιτος Γυμνασίου	10,0%	2,5%
Απόφοιτος Λυκείου	25,0%	35,0%
Απόφοιτος Τεχνικού/ Επαγγελματικού Λυκείου	20,0%	15,0%
Απόφοιτος ΤΕΙ	17,5%	17,5%
Απόφοιτος ΑΕΙ	25,0%	30,0%

Πίνακας 1: Εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών

Στο ερώτημα σχετικά με τις προσδοκίες τους από ένα πρόγραμμα ΠΕ (Πίνακ. 2), διαπιστώθηκε ότι κύριο κίνητρο για την πλειοψηφία των μαθητών είναι η «έξοδος» τους από τους τοίχους του σχολείου, με τη συμμετοχή τους στην εκδρομή (97%) και την πραγματοποίηση επισκέψεων στην εξοχή (67,5%) (Πίνακ.4). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Michigan των ΗΠΑ, ο Bergman (2016) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Ο γνωστικός τομέας δεν είναι ψηλά στις προσδοκίες τους (55%). Επομένως, κατά τον σχεδιασμό των δράσεων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές επισκέψεις και τις υπαίθριες δραστηριότητες.

Γνώσεις για το περιβάλλον	55,0%
Επισκέψεις στην εξοχή	67,5%
Εκδρομές	97,5%
Συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές	62,5%
Γνωριμία με άλλους ανθρώπους	20,0%

Πίνακας 2. Λόγοι συμμετοχής σε πρόγραμμα ΠΕ σε εκατοστιαίες αναλογίες

Επίσης, διερευνήθηκαν οι πηγές ενημέρωσης και απόκτησης νέων γνώσεων για το περιβάλλον. Από τις απαντήσεις τους (Πίνακ.3) προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία ενημερώνεται από το διαδίκτυο και την τηλεόραση (σε ποσοστό 80% και 72,5%). Αντίθετα, πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους είναι η ενημέρωση μέσω των έντυπων μέσων (εφημερίδες και βιβλία). Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου (72,5%), γεγονός που υποδεικνύει την ευθύνη των εκπαιδευτικών, και του θεσμού της ΠΕ. Το σχολείο μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις και να αποσαφηνίσει έννοιες γύρω από το τοπικό περιβάλλον, μέσω της παροχής τεκμηριωμένης επιστημονικά γνώσης μέσα (Κόνσολας&Μάταζανος 2006).

Οικογένεια	42,5%
Σχολείο	72,5%
Τηλεόραση	72,5%
Βιβλία - σχολικά βιβλία	20,0%
Εφημερίδες - περιοδικά	10,0%
Διαδίκτυο (internet)	80,0%

Πίνακας 3. Πηγές ενημέρωσης και απόκτησης νέων γνώσεων για το περιβάλλον

Όσον αφορά τις γνώσεις τους σχετικά με τη σημασία του ποταμού για την περιοχή και τους κατοίκους της, παρατηρείται ότι οι μαθητές γνωρίζουν σχεδόν στο σύνολό τους (92,5%) ότι το ποτάμι ανήκει στο φυσικό περιβάλλον της περιοχής και αναγνωρίζουν κυρίως τη σημασία του ως προς την προσφορά αναψυχής (87,5%) (πίνακ.4). Από την άλλη, περισσότεροι από τους μισούς (52,5%) διαφωνούν ή αγνοούν την αξία του για την οικονομική ευημερία της περιοχής, ενώ οι μισοί (50%) εκτιμούν εσφαλμένα πως το ποτάμι προστατεύει από τις πλημμύρες, σε μια περιοχή που πλήττεται συχνά από τέτοια φαινόμενα. Οι εκπαιδευτικοί συμπέραναν ότι οι μαθητές γνωρίζουν τον ποταμό κυρίως ως «ένα όμορφο φυσικό τοπίο που προσφέρει αναψυχή στους κατοίκους», και οι γνώσεις τους για το τοπικό περιβάλλον είναι αποσπασματικές. Ως εκ τούτου, σχεδίασαν εκπαιδευτικές επισκέψεις και ενημερώσεις από υπεύθυνους επιστήμονες προκειμένου να αναδειχτούν και άλλοι

παράμετροι για την αξία του ποταμού (Δήμος Ορεστιάδας, ΓΟΕΒ Ορεστιάδας, Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του ΔΠΘ).

	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Δεν γνωρίζω
Ανήκει στο φυσικό περιβάλλον της περιοχής	92,5%	0,0%	7,5%
Μας προστατεύει από τις πλημμύρες	7,5%	50,0%	42,5%
Χρησιμεύει στην άρδευση των καλλιεργούμενων εδαφών	80,0%	7,5%	12,5%
Μας παρέχει αναψυχή	87,5%	0,0%	12,5%
Συμβάλλει στην οικονομική ευημερία των κατοίκων της περιοχής που διαρρέει	47,5%	15,0%	37,5%

Πίνακας 4. Σημασία του ποταμού Άρδα για την περιοχή και τους κατοίκους

Στις ερωτήσεις σχετικά με τη ρύπανση του ποταμού, διαπιστώνονται σχετικές γνωστικές ελλείψεις. Στην ανοικτού τύπου ερώτηση «να αναφέρουν ανθρωπογενείς παράγοντες που ευθύνονται για τη ρύπανση του ποταμού Άρδα» (πίνακ.5), οι μαθητές αναγνωρίζουν ως κύρια πηγή ρύπανσης τα σκουπίδια (75%) υποτιμώντας τη μεγάλη σημασία των λιπασμάτων από την αγροτική δραστηριότητα (30%). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Χημείας Β΄ Γυμνασίου αφιερώνει μια (01) διδακτική ώρα για τη ρύπανση των υδάτων, η οποία είναι ελάχιστη ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν σε βάθος τις αιτίες του προβλήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2019β). Επίσης, αρκετοί μαθητές αποδίδουν εσφαλμένα τη ρύπανση στο ψάρεμα και τα καυσάερια, απαντώντας κυρίως μέσα από τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει, χωρίς να εμβαθύνουν στην περιβαλλοντική γνώση, όπως συμπεραίνει και η έρευνα των Hausbecketal. (1992) σε μαθητές σχολείων της Νέας Υόρκης.

Σκουπίδια	75,0%
Βιομηχανίες	32,5%
Καυσάερια	22,5%
Ψάρεμα	17,5%
Λιπάσματα	30,0%

Πίνακας 5. Ανθρωπογενείς παράγοντες ρύπανσης του ποταμού

Δυσκολίες-Μειονεκτήματα

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος διαπιστώθηκαν κάποια προβλήματα που

λειτουργήσαν σε βάρος του προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- α) Οι μαθητές δεν είχαν αρκετό ελεύθερο χρόνο, λόγω εξωσχολικών υποχρεώσεων, για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις της ομάδας.
- β) Αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αφού στο σχολείο δεν την εφαρμόζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη.
- γ) Κατά την αναζήτηση πληροφοριών διαπιστώθηκε έλλειμμα στην κριτική επιλογή και παρουσίασης της πληροφορίας
- δ) Το ανελαστικό σχολικό πρόγραμμα δεν αφήνει πολλά περιθώρια για καινοτόμες δράσεις.
- ε) Η κατά περίπτωση αδιαφορία και έλλειψη συνεργασίας από συναδέλφους που δεν εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ.
- στ) Η μηδενική οικονομική ενίσχυση από το Υπουργείο και η απουσία υποδομών.

Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων ΠΕ είναι απαραίτητο οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στο στάδιο του σχεδιασμού να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ελλείψεις των μαθητών, ώστε να υλοποιούν τις πιο αποτελεσματικές δράσεις με τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Ένα στοιχείο που προκύπτει είναι ότι το γνωστικό στοιχείο είναι πολύ χαμηλά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ το κύριο κίνητρο για συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΠΕ είναι η πραγματοποίηση εκδρομών στη φύση και διδακτικών επισκέψεων.

Σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης, διαπιστώθηκε ότι προτιμούν το διαδίκτυο, για το οποίο όμως παρατηρήθηκε ότι δε διαθέτουν τα εφόδια της κριτικής ανάγνωσης και αξιολόγηση των πηγών. Επίσης, προκύπτουν γνωστικά ελλείμματα των μαθητών σχετικά με τη σημασία του ποταμού Άρδα στην οικονομική ζωή της περιοχής και τις αιτίες ρύπανσής του.

Για την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών προτείνεται: α) η διοργάνωση ενδοσχολικών ημερίδων από τους υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα ΠΕ, β) η οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, γ) ο συστηματικός σχεδιασμός των διαφόρων σταδίων υλοποίησης ενός προγράμματος από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, δ) οι σχεδιαζόμενες δράσεις να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά των μαθητών και να στοχεύουν στην αντιμετώπιση των ελλείψεων που διαπιστώνονται, ε) η παροχή δυνατότητας στους μαθητές για ενεργητική συμμετοχή και βιομαθητική μάθηση, στ) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας μέσα από συστηματικές επιμορφώσεις, ζ) η δημιουργία από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς μιας έγκυρης βάσης δεδομένων για τη διεύρυνση των πηγών ενημέρωσης και πληροφόρησης των μαθητών.

Με τον τρόπο αυτό, μέσα από συστηματικό σχεδιασμό και ανανεωμένα προγράμματα σπουδών και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας θα καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη της ικανότητας του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των μαθητών στα πλαίσια της σύγχρονης τυπικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ι. Ελληνόγλωσση

Δήμος Ορεστιάδας. Ανακτήθηκε 20/10/2019 από: <https://www.orestiada.gr/>

Ζαχαρίου, Α., Γεωργίου, Δ. (2012). Οδηγός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε στις 8/12/2019 από: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/epidiokomena_apotelesmata/odigos_efarmogis_programmatos_spoudon_perivallontikis_ekpaidefsis.pdf

Κόνσολας, Ε. & Ματζάνος, Δ. (2006). Στάσεις μαθητών απέναντι στο περιβάλλον: Project στην κοιλάδα του Αίθωνα. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου, σελ. 344-354.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (α) (2019). Δ.Ε.Π.Π.Σ. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 10/12/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31deppsPeribalontikis.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (β) (2019). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Φυσικής – Χημείας. Ανακτήθηκε στις 8/12/2019 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/25deppsaps_FisikisXimias.pdf

Πιπεράκης, Ι., Κυριακάκη, Χ., Κοντοστάνας, Δ.Χ. (2015). Διερεύνηση Παραγόντων που Επηρεάζουν την Περιβαλλοντικά Υπεύθυνη Συμπεριφορά των Μαθητών/τριών. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου.

Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β., Γιαννοπούλου, Κ. (2005). Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Heleco '05, ΤΕΕ, Διεθνής έκθεση και συνέδριο για την τεχνολογία περιβάλλοντος, Αθήνα: 3-6 Φεβρουαρίου 2005. Ανακτήθηκε στις 5/12/2019 από: https://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_htm_files/7_3_18_keim_mel_1.pdf

Υπουργείο Ανάπτυξης και Τροφίμων. Διοικητικός Τομέας Κοινοτικών Πόρων & Υποδομών. Διεύθυνση Σχεδιασμού Εγγειοβελτιωτικών Έργων και Αξιοποίησης Εδαφούδατικών Πόρων. Αποτελέσματα Λεκάνης Άρδα. Ανακτήθηκε στις 9/12-2019 από: http://www.minagric.gr/ardefitika/files/results/geol/1.RESULTS_ARDA.pdf

II. Ξενόγλωσση

Bergman, B.G. (2016). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. *Environmental Education Research*, Vol. 22, No. 4, pp. 480–503.

Hausbeck, K.W., Milbrath, L.W., Enright, S.M. (1992). Environmental knowledge, awareness and concern among 11th-grade students: New York State. *Journal of Environmental Education*, Vol. 24, No. 1, pp. 27-34.

UNESCO (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, USSR. Final Report, Paris.

ΕΠΙΘΥΜΙΑ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Η ΠΡΑΣΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ; ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΕΒΡΟΥ

Σιδερή Γ. Λεύκελη, Δασκάλα, Msc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μελπομένη Α. Τάζογλου, Φιλολόγος, Msc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περίληψη

Ο αύλειος χώρος αποτελεί βασικό συμπλήρωμα του σχολικού κτιρίου, όπου λαμβάνουν χώρα αρκετές από τις λειτουργίες του σχολείου. Σ' αυτές τις λειτουργίες του σχολείου πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές και για αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο η σχολική αυλή να είναι ένας λειτουργικός και ελκυστικός χώρος, όπου θα παρέχονται στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να εκτιμηθεί η υφιστάμενη κατάσταση των σχολικών αυλών και να ακολουθήσουν προτάσεις για τη βελτίωσή τους. Για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων πραγματοποιήθηκε έρευνα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Έβρου από τους οποίους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από την συμπλήρωση δομημένου ερωτηματολογίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός χώρος είναι ένας σημαντικός χώρος για την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Είναι παραδεκτό ότι ο τρόπος χρήσης και διαχείρισης του υπαίθριου σχολικού χώρου από το προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης. Ένας καλοσχεδιασμένος υπαίθριος σχολικός χώρος παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι μια κατάλληλα διαμορφωμένη σχολική αυλή δίνει τη δυνατότητα στο μαθητικό δυναμικό να αποκτήσει πρόσβαση σε φυσικές εμπειρίες πραγματικής ζωής, όπως είναι η βιοποικιλότητα, ο κύκλος ζωής, η ανακύκλωση και ο διατροφικός ιστός (Malone et al., 2003). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι προσπάθειες για τη μετατροπή των σχολικών αυλών σε μικρούς βιοτόπους έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Στη δεκαετία του '70 τα σχολεία των ΗΠΑ ασχολούνται με την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων και τη δεκαετία του '80 εφαρμόζεται στην Αγγλία το εθνικό πρόγραμμα "Μαθαίνοντας μέσα από τους Κήπους", ώστε οι βρετανικές σχολικές αυλές να αποκτήσουν σχολικούς κήπους. Αντίστοιχα προγράμματα εφαρμόζονται στον Καναδά και τη Σουηδία αλλά και στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία η συγκεκριμένη ενασχόληση αναδεικνύεται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Από την επαφή των μαθητών με το πράσινο τμήμα της σχολικής αυλής διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική επίδραση στη γνωστική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών (Λιαράκου κ.α., 1999). Είναι παραδεκτό ότι η πράσινη σχολική αυλή είναι ένα περιβάλλον με λειτουργική και αισθητική πολυπλοκότητα, η οποία εξελίσσεται σε σημαντικό πεδίο μάθησης, όπου δημιουργούνται ευκαιρίες επαναπροσδιορισμού του προγράμματος σπουδών (Hattie et al., 1997). Είναι σημαντικό οι μαθητές να μαθαίνουν κατασκευάζοντας τις δικές τους γνώσεις για τον κόσμο (Piaget, 1962), γεγονός που ενισχύεται από τη διαχείριση των φυσικών περιοχών εντός της σχολικής αυλής.

Η διαμορφωμένη σχολική αυλή με παρουσία φυσικού τοπίου ενισχύει την περιέργεια των μαθητών για επαφή με το φυσικό περιβάλλον και τους προσφέρει ένα πεδίο παρατήρησης, δράσης,

δημιουργικότητας και έκφρασης (Dymentetal., 2007). Από τη μελέτη σχολείων στην Καλιφόρνια αναφορικά με τη χρήση φυσικών περιοχών προέκυψε ότι η απόδοση των μαθητών είχε βελτιωθεί στη βαθμολογία ενώ ταυτόχρονα ήταν πρόθυμοι να παραμείνουν στην εργασία (Geraldetal., 1998) και να βελτιώσουν την επίδοσή τους σ’ αυτήν (Kelzetal., 2013).

Αποδεικνύεται, επίσης, ότι η σωστή διαμόρφωση του σχολικού κήπου βοηθάει τους μαθητές να υλοποιήσουν δραστηριότητες που διευκολύνουν τη βιωματική μάθηση και να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής που αποτελούν παιδαγωγικούς στόχους του αειφόρου - βιώσιμου σχολείου (Γαρίτσης κ.α., 2015). Η πράσινη σχολική αυλή αποτελεί πρωταρχική πηγή θετικών εμπειριών στη φύση κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας διότι τα φυσικά περιβάλλοντα αλλάζουν θετικά τη διάθεση των μαθητών και μειώνουν το άγχος τους (Kelzetal., 2013).

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Έβρου, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, γιατί θεωρήθηκε το πιο κατάλληλο εργαλείο προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας. Η χρήση του ερωτηματολογίου είναι αποτελεσματική επειδή σχεδιάζεται για τη συλλογή τεράστιων ποσοτήτων δεδομένων από ένα σύνολο ερωτηθέντων, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπεται η εύκολη και γρήγορη ανάλυση των δεδομένων (Wilkinsonetal., 2003). Επίσης, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο διακρίνεται για την ανωνυμία του, χαρακτηριστικό που βοηθάει το συμμετέχοντα να ανταποκριθεί με προθυμία (Oppenheim, 1992).

Το ερωτηματολόγιο, στο οποίο υπήρχαν προκωδικοποιημένες ερωτήσεις συνοδευόμενες από μια σειρά έτοιμων απαντήσεων, απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του επιλεγέντος δείγματος και ο ελάχιστος δυνατός χρόνος συμπλήρωσής του από τους εκπαιδευτικούς υπολογίστηκε σε 15-20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα εστιάζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση της πράσινης σχολικής αυλής.

1. Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με την ικανοποίηση από την παρουσία πρασίνου στη σχολική αυλή.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	15	10,7
Λίγο	35	25,0
Αρκετά	28	20,0
Πολύ	21	15,0
Πάρα πολύ	41	29,3
Σύνολο	140	100,0

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 1 ,ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί λίγο έως καθόλου ικανοποιητική την παρουσία πρασίνου στη σχολική αυλή.

2.Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με το είδος κάλυψης της σχολικής αυλής.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τσιμέντο	32,9	55,7	7,1	0,7	3,6
Φυτά	11,4	0,7	21,4	40,0	26,4
Εναλλαγή τσιμέντου και φυτών	10,0	15,7	21,4	25,0	27,9

Η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων του Πίνακα 2 φανερώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος κάλυψης της σχολικής αυλής. Πιο συγκεκριμένα, το 66,4% των εκπαιδευτικών επιθυμεί πολύ έως πάρα πολύ η σχολική αυλή να καλύπτεται από φυτά και το 32,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν επιθυμεί καθόλου την παρουσία του τσιμέντου στο σχολικό αύλειο χώρο.

3.Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στη δημιουργία τμημάτων φύτευσης στη σχολική αυλή.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	4	2,9
Αρκετά	19	13,6
Πολύ	59	42,1
Πάρα πολύ	58	41,4
Σύνολο	140	100,0

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, (83,5%) ενθαρρύνει πολύ έως πάρα πολύ τους μαθητές του να συμμετέχουν στη δημιουργία τμημάτων φύτευσης στη σχολική αυλή.

4.Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με το βαθμό συμφωνίας για την κατασκευή των παρακάτω χώρων και αντικειμένων στη σχολική αυλή.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Κήπος		0,7	2,9	52,1	44,3
Θερμοκήπιο	1,4	5,0	35,0	43,6	15,0

Φωλιές - ταΐστρες για πουλιά	2,1	7,9	29,3	45,0	15,7
Λειτουργικές βρύσες	1,4	0,7	11,4	47,1	39,3
Παγκάκια και τραπεζάκια από φυσικό υλικό	2,1		14,3	47,9	35,7
Κιόσκια με ανοιχτή θέα	1,4	5,0	10,7	47,9	35,0
Μονοπάτια και πλακόστρωτα		4,3	13,6	49,3	32,9

Στον Πίνακα 4 διαφαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατασκευή συγκεκριμένων αντικειμένων και χώρων στη σχολική αυλή. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με την κατασκευή του κήπου, όπως και το 39,3% είναι απόλυτα σύμφωνο με την κατασκευή λειτουργικών βρυσών. Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα να κατασκευαστούν κιόσκια με ανοιχτή θέα και παγκάκια και τραπεζάκια από φυσικό υλικό καθώς επίσης και με την κατασκευή πλακόστρωτων.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αισθητική και η λειτουργική διάσταση της σχολικής αυλής είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

Αναλογιζόμενοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την υφιστάμενη κατάσταση του αύλειου χώρου προβάλλουν στη συγκεκριμένη έρευνα τις απόψεις τους για τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου. Οι ίδιοι οραματίζονται μια «πράσινη» σχολική αυλή, στην οποία οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη δημιουργία τμημάτων φύτευσης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν την επιθυμία να καλύπτεται η αυλή από φυτά και συγκεκριμένα να καλλιεργούνται λουλούδια, βότανα και αρωματικά φυτά. Οι ίδιοι επιζητούν στο σχολικό αύλειο χώρο να υπάρχουν λειτουργικές βρύσες, κήπος, θερμοκήπιο, κιόσκια και παγκάκια και τραπεζάκια από φυσικό ή από πλαστικό υλικό. Αναφέρουν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης και να δημιουργηθούν χώροι στάθμευσης για τα ποδήλατα. Ακόμη, δηλώνουν ότι είναι σημαντικό στον αύλειο χώρο να υπάρχουν αθλητικοί χώροι και χώροι ελεύθερης δημιουργίας, επειδή ακριβώς οι συγκεκριμένοι χώροι βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη.

Είναι παραδεκτό ότι η πράσινη σχολική αυλή έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία, διότι το φυσικό τοπίο ενισχύει την επαφή των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον (Dymentetal., 2007), ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στην αρχή της υπευθυνότητας για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (Rhydderch- Evans, 1993). Ένας καλοσχεδιασμένος αύλειος χώρος ενισχύει την ψυχολογική ευεξία των μαθητών (Wellsetal., 2003), επειδή οι παιγνιώδεις δραστηριότητες σε

«πράσινο» διαμορφωμένο χώρο χαρίζουν στους μαθητές αίσθηση ελευθερίας και αυτοεκτίμησης (Maller, 2005).

Από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εικόνα της σημερινής σχολικής αυλής, διότι η σχολική αυλή του σύγχρονου σχολείου είναι ένας χώρος αποκομμένος από την παιδαγωγική διαδικασία που περιορίζει τη μάθηση. Για το λόγο τούτο κρίνεται σκόπιμο να απορριφθούν τα στερεότυπα στοιχεία του σημερινού σχολικού συστήματος και να αναλογιστούν οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού συστήματος τις λειτουργίες που πρέπει να προωθήσει το σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό να αξιολογούνται από τους ειδήμονες τα προβλήματα που εμφανίζονται στον αύλειο χώρο και να επισημαίνεται ο αντίκτυπός τους στη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να επιχειρείται προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του συγκεκριμένου χώρου.

Εν κατακλείδι, καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ανάγκη βελτιωτικής παρέμβασης στον υπαίθριο σχολικό χώρο, στηριζόμενη σε καθορισμένα κριτήρια, ώστε να διαμορφωθεί χώρος πρασίνου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαρίτσης, Ι. & Ταμουτσέλη, Κ., (2015). Η σχολική αυλή ως πεδίο διεύρυνσης του χώρου διδασκαλίας, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015.
- Λιαράκου, Γ. & Ακύλας, Μ., (1999). Πρασινίζοντας τις σχολικές αυλές των σχολείων, Αθήνα, WWF Ελλάς.
- Dyment, J. & Bell, A., (2007). Grounds for Movement: green school grounds as sites for promoting physical activity, *Health Education Research*, 23(6), pp. 952-962.
- Gerald, L. & Hoody, L., (1998). Closing the Achievement Cup: Using the Environment as an Integrated Context for Learning san Diego, California: State Education and Environmental Roundtable.
- Maller, C., (2005). Hands-on Contact with Nature in Primary Schools as a Catalyst for Developing a Sense of Community and Cultivating Mental Health and Wellbeing, *EINGANA-Journal of the Victorian Association for Environmental Education* 28(3), pp. 17-22.
- Malone, K. et al, (2003). School grounds as sites for learning: making the most of environmental opportunities, *Environmental Education Research*, vol.9, no 3, pp.283-303.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neil, J.T. & Richards, G.E., (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of Class experiences that make a lasting difference , *Review of Educational Research*, vol.67, no. 1, pp. 43-87.
- Kelz, C., William, G., Roderer , K., (2013). The Restorative Effects of Redesigning the Schoolyard :A Multi-Methodological, Quasi - Experimental Study in Rural Austrian Middle Schools, *Environment and Behavior* , xx(x), pp.1-21.
- Oppenheim, A., (1992). Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement. 2nd Edition, pp. 102, Continuum Publications.
- Piaget, J., (1962). Play, dreams and imagination in children, New York, Norton.

- Rhydderch -Evans, Z., (1993). Mathematics in the school grounds. Credit ion, Devon, United Kingdom, Southgate Publishers.
- Wells, N., & Evans, G., (2003). Nearby Nature: A buffer of life stress among rural school children, Environment & Behaviour , 35(3), pp. 311-330.
- Wilkinson, D. & P., Birmingham, (2003). Using Research Instrument RoutledgeFalmer . Taylor & Francis Group, London and New York.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΤΑ ΠΑΝΗΓΥΡΙΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ

Δημήτριος Ματζάνος
Ποτίτσα Ξανθάκου

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη της αειφορίας. Στοχεύει στην προώθηση της διδασκαλίας η οποία θα σέβεται τις παραδοσιακές γνώσεις, τις παραδοσιακές τοπικές γιορτές, την πολιτισμική κληρονομιά και θα προωθή την πολιτισμική βιωσιμότητα. Τα πανηγύρια και οι τοπικές γιορτές είναι παράγοντες που μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να διατηρηθούν και να αναδειχθούν, συμβάλλοντας έτσι στην πολιτισμική βιωσιμότητα και στην αειφορική ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών. Η παρούσα έρευνα, η οποία είναι μέρος ευρύτερης έρευνας, αποσκοπεί στην ανίχνευση και καταγραφή των απόψεων των πολιτών του νησιού της Ρόδου αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση, ανάδειξη και αξιοποίηση των τοπικών εορτών και πανηγυριών και ο ρόλος της στην αειφόρο ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Σήμερα, πολλές τοπικές γιορτές και πανηγύρια έχουν γίνει ένας σημαντικός τομέας ανάπτυξης στην τουριστική βιομηχανία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 2015, ο τομέας των εκδηλώσεων συνεισέφερε 39,1δισ λίρες άμεσα έσοδα στην οικονομία του Ηνωμένου Βασιλείου. Λόγω της επικράτειάς τους και της δημοτικότητάς τους, τα πανηγύρια και τα φεστιβάλ παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον από τους ακαδημαϊκούς, με ειδικές προσκλήσεις για έρευνα σχετικά με τη διαχείριση και αξιολόγηση τους (Mair & Whitford, 2013).

Οι Getz, (2009) και Gibson&Wong (2011) έχουν επισημάνει το ρόλο που έχουν οι τοπικές γιορτές στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική βιωσιμότητα των κοινοτήτων. Για τη διατήρηση και την ανάδειξή τους σημαντικό ρόλο έχει η εκπαίδευση (Lin, Wackernagel, Galli& Kelly, 2015).

Η εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη της αειφορίας. Οι άνθρωποι στον κόσμο αναγνωρίζουν ότι οι τρέχουσες οικονομικές τάσεις ανάπτυξης δεν είναι αειφορικές και ότι η δημόσια γνώση, εκπαίδευση και κατανόηση είναι τα κλειδιά για να προχωρήσουν σ’ αυτήν. Πέρα από αυτό υπάρχουν μικρές διαφωνίες. Οι άνθρωποι διαφωνούν για το νόημα της αειφόρου ανάπτυξης και για το αν αυτή είναι επιτεύξιμη ή όχι. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το πώς οι μη αειφορικές κοινωνίες θα είναι και πώς θα λειτουργούν. Αυτοί οι ίδιοι άνθρωποι, αναρωτιούνται γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κινηθεί γρήγορα να αναπτύξουν την εκπαίδευση για τα προγράμματα της αειφόρου ανάπτυξης. Η έλλειψη συμφωνίας και ορισμού έχουν εμποδίσει τις προσπάθειες για ανάπτυξη της εκπαίδευσης της Αειφόρου ανάπτυξης (McKeown, 2002).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στοχεύει στην προώθηση της διδασκαλίας η οποία θα σέβεται τις παραδοσιακές γνώσεις, τις παραδοσιακές τοπικές γιορτές, την πολιτισμική κληρονομιά και θα ενθαρρύνει τη χρήση των τοπικών γλωσσών στην εκπαίδευση. Η τοπική γνώση και η τοπική πολιτισμική κληρονομιά είναι τα αποθετήρια της διαφορετικότητας και των βασικών πόρων για την κατανόηση του περιβάλλοντος και της χρήσης του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Παπαβασιλείου, 2015:123).

Η εκπαίδευση επίσης έχει κεντρικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Αυξάνει την οικονομική κατάσταση της τοπικής κοινωνίας, βελτιώνει τις συνθήκες της ζωής των κατοίκων και την εκπαιδευτική επίτευξη της επόμενης γενεάς, αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες της επόμενης γενεάς για οικονομική και κοινωνική ευημερία. Τα πανηγύρια και οι τοπικές γιορτές είναι παράγοντες που μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να διατηρηθούν και να αναδειχθούν, συμβάλλοντας έτσι στην πολιτισμική βιωσιμότητα και στην αειφορία της τοπικής κοινωνίας (McKeown, 2002; Mairetall, 2013).

Ο κόσμος χρειάζεται μορφωμένους και περιβαλλοντικά ενήμερους πολίτες ώστε να βοηθήσουν τα έθνη στην εφαρμογή των σχεδίων αειφορίας. Όλοι οι τομείς – συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων, της βιομηχανίας, της ανώτερης εκπαίδευσης, των κυβερνήσεων, των μη-κυβερνητικών οργανώσεων και την οργάνωση της κοινότητας – καλούνται (ενθαρρύνονται) στο να εκπαιδεύσουν τους ηγέτες τους στην περιβαλλοντική διαχείριση και να παρέχουν εκπαίδευση στους πολίτες τους (McKeown, 2002).

Η εκπαίδευση είναι διαφορετική από τη μόρφωση στο ότι η εκπαίδευση είναι συχνά συγκεκριμένη για μια συγκεκριμένη εργασία ή τάξη εργασιών. Η εκπαίδευση διδάσκει τους πολίτες πώς να χρησιμοποιούν τα μέσα που διαθέτουν με ασφάλεια, να είναι πιο αποδοτικοί και να συμμορφώνονται με τους κανονισμούς (π.χ. περιβαλλοντικούς, υγείας, ή ασφαλείας).

Η εκπαίδευση ενημερώνει τους ανθρώπους για αποδεκτές πρακτικές και διαδικασίες και τους δίνει τις δεξιότητες να εκτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες. Αντίθετα η μόρφωση είναι μία κοινωνικά μεταμορφωτική διαδικασία που δίνει στους ανθρώπους γνώση, δεξιότητες, προοπτικές και αξίες μέσα από τις οποίες μπορούν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στη δική τους ευημερία καθώς επίσης και στην ευημερία της κοινότητας και του έθνους τους.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει όλο το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα - αυτό περιλαμβάνει πανεπιστήμια, επαγγελματικές σχολές (νομική και ιατρική) και τεχνικές σχολές μαζί με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ό.π.).

Για μια κοινότητα ή έθνος η εφαρμογή της Ε.Α.Α. είναι μεγάλο έργο. Ευτυχώς, η επίσημη εκπαίδευση δεν κουβαλάει αυτή την εκπαιδευτική ευθύνη μόνη της. Ο μη-επίσημος εκπαιδευτικός τομέας (π.χ. μη-κυβερνητικές οργανώσεις, εκπαιδευτικοί δημόσιας υγείας και πράκτορες γεωργικής επέκτασης) και ο τομέας της ανεπίσημης εκπαίδευσης (π.χ. τοπική τηλεόραση, εφημερίδα και ραδιόφωνο) της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να δουλεύουν συνεργατικά με τον τομέα της επίσημης εκπαίδευσης για τη μόρφωση όλων των ανθρώπων σε όλες τις γενεές και τομείς της ζωής. Επειδή η Ε.Α.Α. είναι μια διαδικασία μακρόχρονη (ζωής), οι τομείς της επίσημης, μη-επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης πρέπει να δουλεύουν μαζί για να επιτύχουν τους στόχους της τοπικής αειφορίας. Σε έναν ιδανικό κόσμο, οι τρεις τομείς θα χώριζαν το τεράστιο έργο της Ε.Α.Α. για όλον το πληθυσμό ορίζοντας ακροατήρια από το γενικό κοινό, καθώς επίσης και θέματα αειφορίας. Μετά θα δούλευαν μέσα στις αμοιβαία συμφωνημένες σφαίρες τους. Αυτός ο διαχωρισμός της προσπάθειας θα είχε φτάσει ένα μεγαλύτερο φάσμα ανθρώπων και θα είχε εμποδίσει περιττές προσπάθειες. Γίνεται φανερό λοιπόν η αναγκαιότητα της ύπαρξης και της συνεργασίας της τυπικής, μη – τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και για την πολιτισμική βιωσιμότητα των τοπικών κοινωνιών (Παπαβασιλείου, 2015, σ.156).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτισμική βιωσιμότητα και την αειφορία συνιστά το γενικότερο πλαίσιο της προβληματικής, με το ειδικό βάρος να εστιάζεται στο ρόλο των τοπικών εορτών και των πανηγυριών στη βιώσιμη ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών. Απ’ αυτό απορρέουν ερωτήματα όπως, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και μάλιστα με τρόπο δημιουργικό, έτσι ώστε να οδηγήσει σε αειφόρες πρακτικές.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση και καταγραφή των απόψεων των κατοίκων του νησιού της Ρόδου αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση και ανάδειξη των τοπικών εορτών και πανηγυριών και ο ρόλος της στην αειφόρο ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών.

Το μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από Σεπτέμβριο έως Δεκέμβριο του 2019 σε 50 πολίτες στο νησί της Ρόδου και αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των πολιτών και στη συνέχεια στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους σε περιορισμένο αριθμό ανεξάρτητων κατηγοριών. Καταληκτικά βήματα της διαδικασίας ήταν η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εισαγωγή τους στη βάση δεδομένων του Excel. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων των συνεντεύξεων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. Οι ερευνητικές μεταβλητές της συνέντευξης, με βάση την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν όλες στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την επεξεργασία των απαντήσεων, όπως αυτές καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις, προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα, τα οποία, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν και να σχολιαστούν διεξοδικά, οπότε δίνονται μόνο κάποια ενδεικτικά και σε συνάφεια με τον ερευνητικό άξονα αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφορία στις τοπικές κοινωνίες.

Οι ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις των πολιτών σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση και ανάδειξη των πανηγυριών και στην πολιτισμική τους βιωσιμότητα.

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι οι νέοι έχουν τις γνώσεις και την κατάλληλη εκπαίδευση για να συνεχίσουν να διατηρούν τα πανηγύρια του τόπου τους για να μην εκλείψουν στο μέλλον, το 63,3% των ερωτηθέντων, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις θεωρούν ότι οι νέοι διαθέτουν τις γνώσεις, έναντι του 36,7% του δείγματος που δηλώνει ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις.

Η ερώτηση που ακολουθεί διερευνά τις απόψεις των πολιτών σχετικά με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να διατηρηθούν οι τοπικές εκδηλώσεις (πανηγύρια κ.λπ.) κι εάν αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από την εκπαίδευση. Από τα δεδομένα των απαντήσεων προκύπτει ότι το 80% δηλώνει πως η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση αυτών των εκδηλώσεων και μάλιστα ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 20% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν μπορεί να γίνει μέσα από την εκπαίδευση.

Στην επόμενη ερώτηση, σχετικά με το ποιο είδος εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν οι νέοι για να συνεχίσουν την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους και να μην εκλείψουν εκδηλώσεις όπως τα

πανηγύρια, το 46,7% του δείγματος δηλώνει την τυπική εκπαίδευση, το 30,0% του δείγματος υποστηρίζει τη μη τυπική εκπαίδευση, ενώ το 23,3% του δείγματος δηλώνει την άτυπη εκπαίδευση.

Στην ερώτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρηθούν για την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής τους μέσω των πανηγυριών, δηλώθηκαν περισσότερες από μια απαντήσεις, με συνέπεια το σύνολο των συχνοτήτων να υπερβαίνει το μέγεθος του δείγματος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το 66,7% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρηθούν για την οικονομική ανάπτυξη της είναι πρώτα απ’ όλα ο σεβασμός στην παράδοση και στο περιβάλλον, το 33,3% του δείγματος δηλώνει την εκπαίδευση των νέων μέσα από τα σχολεία, το 13,3% υποστηρίζει την ενημέρωση και την εφαρμογή των νόμων, ενώ το 12,7% απαντά με κριτήρια καθαρά οικονομικά.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το τι πρέπει να γίνει από πλευράς εκπαίδευσης για να λειτουργήσει επιτυχώς η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά και η βιώσιμη ανάπτυξη, το 75,5% του ερευνητικού δείγματος δηλώνει ότι πρέπει τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να υπάρχει ειδικό μάθημα στο οποίο θα διδάσκεται ο τοπικός πολιτισμός, τα ήθη και τα έθιμα σε συνάρτηση με την αειφόρο ανάπτυξη, έναντι του 24,5% του δείγματος που διαφοροποιείται και δηλώνει ότι η εκπαίδευση δεν έχει μεγάλο ρόλο σε σχέση με τη γνώση των παλαιότερων κατοίκων στην ενημέρωση των νέων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αναφορικά με τις απόψεις των πολιτών του νησιού της Ρόδου για το ρόλο της εκπαίδευσης στην πολιτισμική βιωσιμότητα των τοπικών κοινωνιών, γίνεται φανερό ότι η πλειονότητα των πολιτών θεωρεί ότι οι νέοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την πολιτιστική παράδοση του τόπου τους καθώς και την κατάλληλη εκπαίδευση για να συνεχίσουν να διατηρούν τα πανηγύρια και τις τοπικές εορτές του τόπου τους ώστε να μην εκλείψουν στο μέλλον. Παρατηρείται, ότι τα τελευταία χρόνια αρκετοί νέοι των τοπικών κοινωνιών συμμετέχουν στη διοργάνωση των πανηγυριών καθώς και στην αειφόρο διαχείρισή τους.

Οι φορείς θεωρούν ότι η προβολή των τοπικών κοινοτήτων και η εμπλοκή τους με την τουριστική δραστηριότητα μέσω των τοπικών πανηγυριών μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με την εισαγωγή «ειδικών» μαθημάτων στα οποία θα διδάσκεται η τοπική ιστορία, η τοπική παράδοση και ο πολιτισμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί απαραίτητη την εμπλοκή της τυπικής εκπαίδευσης σ’ όλες τις βαθμίδες της.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρηθούν για την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής τους μέσω των τοπικών εορτών και των πανηγυριών, η πλειονότητα των πολιτών δηλώνει ότι για να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη πρώτα απ’ όλα είναι ο σεβασμός στην παράδοση και το περιβάλλον κι ακολουθούν δηλώσεις σχετικά με την εκπαίδευση των νέων μέσα από τα σχολεία καθώς και η ενημέρωση και η εφαρμογή των νόμων. Ένα μικρό ποσοστό πολιτών απαντά με κριτήρια καθαρά οικονομικά.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι κάτοικοι του νησιού της Ρόδου θεωρούν ότι η πολιτισμική βιωσιμότητα και η αειφόρος ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την τυπική εκπαίδευση καθώς και ότι είναι ενημερωμένοι και σε ετοιμότητα για την αειφορική διαχείριση των περιοχών τους.

Τα ευρήματα της έρευνας των Byers, Gunliffe&Hudak (2001), οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μια στρατηγική που συνδέει την προστασία του πολιτισμού, τη γνώση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου και την εκπαίδευση, είναι πιο αποτελεσματική στην ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς από μια στρατηγική που αγνοεί τις παραδοσιακές πεποιθήσεις, τις αξίες, τους θεσμούς και την εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας έτσι τα κοινά συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Η χώρα μας είναι μια από τις πιο πλούσιες στον κόσμο σε πολιτιστική παράδοση και πολιτισμό. Μέρος αυτής της παράδοσης και του πολιτισμού κατέχουν και τα πανηγύρια.

Για τη διατήρηση, ανάδειξη και αξιοποίηση των πανηγυριών απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ειδικά μαθήματα σ’ όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου θα διδάσκονται η τοπική ιστορία, ο τοπικός πολιτισμός και η παράδοση.

Απαραίτητη είναι η συμμετοχή και η ενεργός εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών που με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους θα διαμορφώσουν το πλαίσιο διαχείρισης των πολιτιστικών εκδηλώσεων. Αυτό απαιτεί πληροφόρηση, παροχή γνώσεων, καθώς και ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση σχετικά με τις τοπικές εκδηλώσεις (τοπικές εορτές, πανηγύρια κ.λπ.) και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη δομή τους, τη λειτουργία τους και τα μέτρα που απαιτούνται για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους.

Τα πανηγύρια θα πρέπει να αποσκοπούν τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη όσο και στην οικονομική. Θα πρέπει να αποτελούν ένα πεδίο, όπου να αναδεικνύονται οι αξίες τους και να χρησιμοποιούνται συχνά ως χώρος ανάπτυξης, βοηθώντας την τοπική κοινωνία να έχει οικονομικά και αναπτυξιακά οφέλη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Byers, B. Cunliffe, R. &Hudak, A. (2001). Linking the Conservation of Culture and Nature: A Case Study of Sacred Forests in Zimbabwe. *Human Ecology*, Vol. 29, Issue 2, p.p. 187-218.
- Getz, D. (2009). Policy for sustainable and responsible festivals and events: Institutionalization of a new paradigm, *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 1(1): 61-78
- Gibson, C. & Wong, C. (2011). Greening rural festivals: Ecology, sustainability and human-nature relations, in C. Gibson & J. Connell (eds) *Festival Places: Revitalising Rural Australia*. Clevedon: Channel View Publications, pp.92-105
- Lin, D., Wackernagel, M., Galli, A., & Kelly, R. (2015). Ecological Footprint: Informative and evolving – A response to van den Bergh and Grazi (2014). *Ecological Indicators*
- Mair, J., & Whitford, M. (2013). An exploration of events research: Event topics, themes and emerging trends, *International Journal of Events and Festival Management*
- McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. V2 p. 1-142. *Waste Management Research and Education Institution* (<http://www.esdtoolkit.org>).
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αναστασία Χρυσομαλίδου, ΠΕ81 Πολιτικός Μηχανικός

Περίληψη

Η επιστήμη της Γεωπληροφορικής και οι εφαρμογές της αποτελούν ιδανικό, πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο για όλες τις συνιστώσες της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς προσφέρουν την δυνατότητα να μελετηθούν ομαδοσυνεργατικά και διεπιστημονικά, θέματα περιβαλλοντικά και κοινωνικά, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο, εισάγοντας με αυτό τον τρόπο και την διαπολιτισμική συνιστώσα της εκπαίδευσης. Οι μαθητές ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, εμπλέκονται ενεργά στην λήψη αποφάσεων και στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, και καθίστανται ικανοί να οραματιστούν την ανάπτυξη βιώσιμων κοινωνιών, συμβάλλοντας στην εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης για την αειφορική ανάπτυξη.

Η ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών. Κύριος στόχος αυτών των επιτευγμάτων είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Παρόλα αυτά, για πολλά χρόνια δεν λήφθηκε υπόψη η αειφορία των ανθρώπινων επεμβάσεων στην φύση και στις κοινωνίες. Ο ανθρώπινος πολιτισμός χρησιμοποιώντας αλόγιστα τους φυσικούς πόρους της γης, και υποβαθμίζοντας και μολύνοντας συστηματικά το περιβάλλον, οδηγήθηκε σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό αδιέξοδο. Η οικονομική και κοινωνική κρίση που προκλήθηκε είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και αλληλοεξαρτώμενη με την περιβαλλοντική κρίση που προκάλεσαν οι ανθρώπινες ενέργειες.

Η αειφόρος ανάπτυξη έχει τρεις βασικές και αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες, την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική. Επί της ουσίας, η αειφόρος ανάπτυξη έχει στόχο την οικονομική ανάπτυξη, σε μια δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία, και συνάμα περιβαλλοντικά βιώσιμη. Η προτεραιότητα την αειφόρου ανάπτυξης στον άνθρωπο και το περιβάλλον φαίνεται και στους δύο ακόλουθους βασικούς ορισμούς της:

Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα, χωρίς να διαπραγματεύεται την ικανότητα των επόμενων γενεών να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες. (Brundt land Report, 1987)

Αειφόρο θεωρείται το είδος εκείνο της ανάπτυξης που δεν υπερβαίνει τα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη. (IUCN, UNEP, WWF, 1991)

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εκπαίδευση οφείλει να μην μένει αμέτοχη και στατική απέναντι στις παγκόσμιες αλλά και τις τοπικές εξελίξεις. Επιβάλλεται να συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικές διεργασίες και να συμβάλλει στην προώθηση και ενίσχυση της αειφόρου ανάπτυξης των κοινωνιών. Η εκπαίδευση για την αειφορική ανάπτυξη είναι διεπιστημονική και ακολουθεί τον μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, στηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την αξιοποίηση των ήδη αποκτηθέντων γνώσεών τους. Προωθεί ένα σχολείο εξωστρεφές, ανοιχτό στην κοινωνία και τα κοινά, και έχει ως βασικό στόχο να δημιουργήσει υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες, κριτικά σκεπτόμενους, περιβαλλοντικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένους, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν δράση και θα συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων με γνώμονα τις βασικές αξίες του σεβασμού, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και της δημοκρατίας.

Η ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι επιστήμονες ανακάλυψαν ότι τουλάχιστον 30.000 χρόνια πριν, ο άνθρωπος αποτύπωνε πληροφορίες με την μορφή χαρτών και σχεδίων πάνω σε βράχους, όστρακα και κομμάτια οστών. Αρχαίοι πολιτισμοί όπως των Βαβυλωνίων, των Αιγυπτίων, των Ελλήνων και των Ρωμαίων, παρά την έλλειψη εξειδικευμένων εργαλείων και οργάνων, δημιούργησαν διάφορους τύπους χαρτών, όπως τοπογραφικούς, οδικούς, ακτοπλοϊκούς, γεωγραφικούς ακόμα και γεωλογικούς. Ιδρυτής της σύγχρονης χαρτογραφίας θεωρείται ο Φλαμανδός, γεωγράφος και χαρτογράφος, Gerardus Mercator, ο οποίος τον 16ο αιώνα συστηματοποίησε τις γεωγραφικές και χαρτογραφικές γνώσεις, δημιουργώντας τον παγκόσμιο χάρτη.

Η επιστήμη της χαρτογραφίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιστήμη της γεωγραφίας. Στόχος της είναι να προβάλει, υπό κλίμακα, ένα τμήμα της επιφάνειας της γης σε ένα οριζόντιο επίπεδο, συμπεριλαμβάνοντας παράλληλα και την γραφική απεικόνιση φυσικών ή ανθρωπογενών πληροφοριών, ανάλογα με την χρήση του χάρτη. (Τζωρτζάκης, 2016)

Ο Δρ. John Snow είναι γνωστός ως πατέρας της σύγχρονης Επιδημιολογίας αλλά και της Γεωπληροφορικής λόγω της διάσημης επιδημίας της Χολέρας του Λονδίνου του 1854. Στη δεκαετία του 1850, οι επιδημίες χολέρας ήταν πολύ συχνές σε μεγάλες βιομηχανικές πόλεις. Σε ένα, χαρακτηριστικό της εποχής, ξέσπασμα χολέρας, στο Λονδίνο, το 1854, στην περιοχή Soho, ο Δρ. John Snow, ο οποίος είχε υποθέσει ότι η χολέρα μεταδίδονταν περισσότερο μέσω της κατανάλωσης μολυσμένου νερού, παρά μέσω του αέρα, όπως εκείνη την εποχή πίστευαν, σχεδίασε έναν χάρτη με τα κρούσματα θανάτου από χολέρα.



Εικόνες 1, 2. Χάρτης της περιοχής γύρω από την αντλία BroadStreet. Οι μαύρες ράβδοι δείχνουν θανάτους από τη χολέρα. (Frerichs, 2005; Rogers, 2013)

Παρατήρησε ότι το ξέσπασμα είχε επικεντρωθεί σε μια δημόσιας κατανάλωσης αντλία νερού στην BroadStreet, και αν η υπόθεσή του ήταν σωστή, το σχέδιό του, που εμφανίζεται στον ανωτέρω χάρτη, θα προσδιόριζε τις τοποθεσίες των ανθρώπων που έπιναν το νερό της αντλίας. Δηλαδή ο Δρ. John Snow αναλύοντας, για πρώτη φορά, χωρικά τα κρούσματα χολέρας, και αποδίδοντας και γεωγραφική διάσταση στο πρόβλημα, βοήθησε στην κατανόηση της φύσης του προβλήματος και στην αντιμετώπισή του. Πολύ ενδιαφέρον σημείο της ιστορίας είναι ότι για αυτή την ανάλυση δεν χρησιμοποιήθηκαν υπολογιστές. (Frerichs, 2005; Rogers, 2013)

«Γεωπληροφορική (Geoinformatics), είναι η επιστήμη η οποία αξιοποιεί τη γεωγραφική πληροφορία και τις σύγχρονες τεχνολογίες που αναπτύσσει ο τομέας της πληροφορικής, έτσι ώστε να

συγκεντρώσει, να αποθηκεύσει, να ενημερώσει, να διαχειριστεί, να επεξεργαστεί, να αναλύσει, να οπτικοποιήσει και να παρουσιάσει προτάσεις σε προβλήματα που αφορούν τις επιστήμες του χώρου και συναφών κλάδων.» (Τζωρτζάκης, 2016). Ουσιαστικά, είναι η επιστήμη που συνδέει την χωρική, την χρονική και την περιγραφική πληροφορία, και δίνει την δυνατότητα επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων, βοηθώντας καθοριστικά στην ορθή διαχείριση διάφορων σημαντικών και περίπλοκων ζητημάτων και στην επίλυση προβλημάτων με περιβαλλοντική, κοινωνική και οικονομική διάσταση.

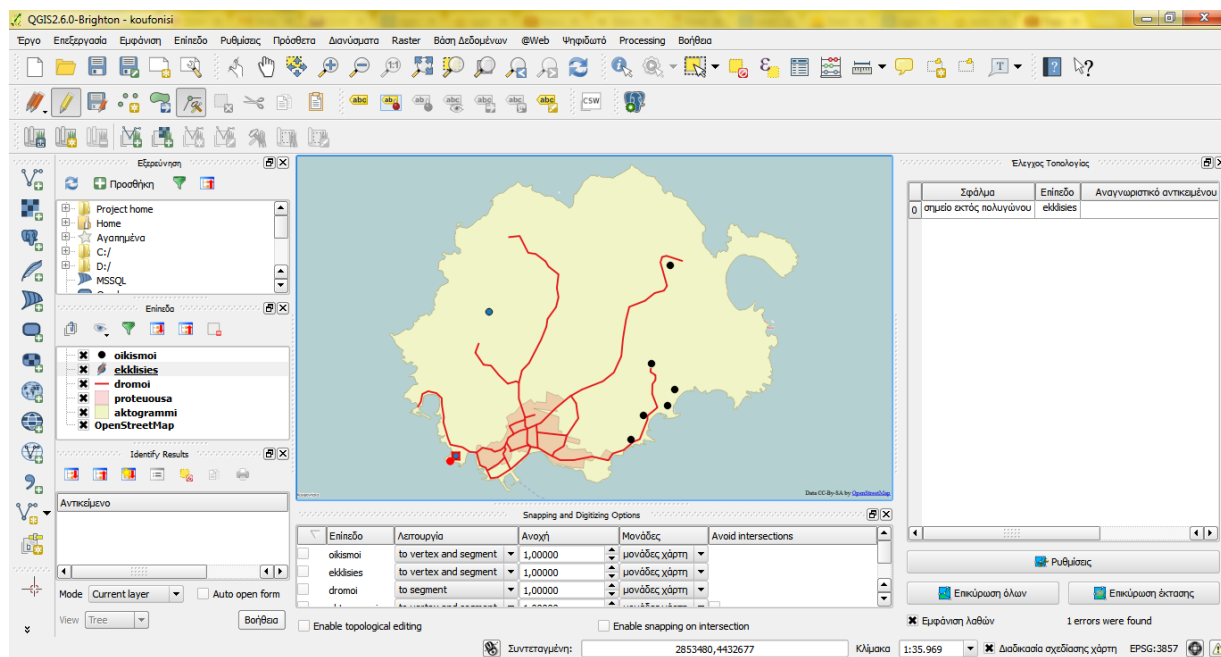
Ως εκ τούτου, η επιστήμη της γεωπληροφορικής έχει παγκόσμια απήχηση και χρησιμοποιείται τόσο σε ακαδημαϊκά όσο και σε επαγγελματικά περιβάλλοντα. Εφαρμογές της χρησιμοποιούνται στις στρατιωτικές υπηρεσίες, αλλά και στις υπηρεσίες πολιτικής προστασίας, όπως την αστυνομία, το λιμενικό και την πυροσβεστική (καταχώρηση τροχαίων, πυρκαγιών και γενικότερα καταστάσεων εκτάκτου ανάγκης με κύριο σκοπό την πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση), στο κτηματολόγιο, στην πολεοδομία, και κατά τον σχεδιασμό της σωστής χωροθέτησης τόσο των δημόσιων κτηρίων και εκτάσεων όπως σχολεία, πάρκα και νοσοκομεία, όσο και των εμπορικών καταστημάτων και των ιδιωτικών επιχειρήσεων, καθώς και στην χωροθέτηση και διαχείριση δικτύων κοινής ωφέλειας. Επίσης, αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την σωστή διαχείριση περιβαλλοντικών θεμάτων όπως η διαχείριση υδάτων, η διαχείριση δασικών εκτάσεων, η μελέτη περιβαλλοντικών επιπτώσεων ως συνέπεια ανθρωπογενών δραστηριοτήτων, ακόμα και η έρευνα και πρόληψη πιθανών επιπτώσεων στο περιβάλλον κατά τον σχεδιασμό μεγάλων τεχνικών έργων. Επιπλέον, έχει εφαρμογές σε έρευνες οικονομικών στοιχείων, σε δημοσκοπήσεις, σε μετεωρολογικούς χάρτες, και σε δημογραφικές αναλύσεις, αλλά και στην απλή καθημερινή ζωή του ανθρώπου, καθώς οι ψηφιακοί θεματικοί χάρτες, και τα συστήματα πλοήγησης αποτελούν πλέον μέρος της καθημερινής πληροφόρησης των ανθρώπων σε θέματα πολιτιστικά, ψυχαγωγικά, καταναλωτικά, ενημερωτικά κα.

Μερικά από τα βασικά και σημαντικότερα εργαλεία που χρησιμοποιεί η επιστήμη της Γεωπληροφορικής είναι τα G.I.S (Geographic Information Systems) ή ΓΣΠ (Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών), τα G.P.S. (Global Position System) ή Συστήματα Δορυφορικού Εντοπισμού Θέσης, και η τεχνική της Τηλεπισκόπησης Αεροφωτογραφιών και Δορυφορικών Εικόνων, δηλαδή η τεχνική απόκτησης, ανάλυσης και επεξεργασίας πληροφοριών από τις αεροφωτογραφίες και τις δορυφορικές εικόνες σχετικά με αντικείμενα που βρίσκονται στην επιφάνεια της γης, με την χρήση ειδικών οργάνων.

Τα ΓΣΠ, με την παράλληλη υποβοήθηση των υπόλοιπων εργαλείων της Γεωπληροφορικής, αποτελούν ένα εργαλείο έξυπνου χάρτη με το οποίο μπορούν οι χρήστες του να αποτυπώσουν χωρικά πληροφορίες, να δημιουργήσουν διαδραστικές ερωτήσεις χωρικού ή περιγραφικού τύπου, να επεξεργαστούν και να αναλύσουν τα χωρικά δεδομένα, και στη συνέχεια να τα παρουσιάσουν είτε με κλασική αναλογική μορφή, όπως τυπωμένοι χάρτες και διαγράμματα είτε με ψηφιακή μορφή αρχείων χωρικών δεδομένων, ή ψηφιακών διαδραστικών χαρτών. (Τζωρτζάκης, 2016)

Γενικότερα, τα εργαλεία της Γεωπληροφορικής είναι σχεδιασμένα για να είναι προσβάσιμα στο ευρύ κοινό και να παρέχουν ποιοτικές λύσεις σε χωρικά προβλήματα, με τρόπο γρήγορο και κατανοητό. (Τζωρτζάκης, 2016) Ήδη στις μέρες μας, η εφαρμογή τους είναι εκτεταμένη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το Quantum G.I.S. ή QGIS, το οποίο αποτελεί ένα ελεύθερο και αξιόπιστο λογισμικό με εύχρηστο και ευχάριστο γραφικό περιβάλλον, ιδανικό για εκπαιδευτικές αλλά και επαγγελματικές εφαρμογές, χρησιμοποιείται ήδη από το 2016 ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο της Δευτεροβάθμιας και Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο μάθημα Τοπογραφικό Σχέδιο –

Ψηφιακή Χαρτογραφία, του Τομέα Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, της Β' τάξης του ΕΠΑ.Λ., και στο μάθημα Εφαρμογές Γεωπληροφορικής στα Τεχνικά Έργα, της Ειδικότητας Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής, της Γ' τάξης του ΕΠΑ.Λ., και στην μαθησιακή ενότητα, με θέμα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (GIS), του Προγράμματος Σπουδών του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας, της Ειδικότητας Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής, των ΕΠΑ.Λ., καθώς η εξοικείωση με την χρήση των ΓΣΠ αποτελεί πλέον μια πολύ σημαντική δεξιότητα στην επαγγελματική ζωή πολλών εργαζόμενων.



Εικόνα 3. Περιβάλλον εργασίας του λογισμικού QGIS (Τζωρτζάκης, 2016)

Επιπρόσθετα, η Γεωπληροφορική θα μπορούσε ιδανικά να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και για τους υπόλοιπους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και να αξιοποιηθεί σε μαθήματα όπως η Τεχνολογία της Β' τάξης Γυμνασίου, και το Project και η Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων της Α' τάξης του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς είναι πολύ πιθανόν στο μέλλον οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές να το χρησιμοποιήσουν στην προσωπική ή και στην επαγγελματική τους ζωή, αλλά και επειδή αποτελεί ένα δυναμικό, διεπιστημονικό και διαθεματικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από ποικίλα θεματικά πεδία (φυσική, μαθηματικά, βιολογία, ιστορία, πολιτισμός, τέχνες κ.ά.), οι πληροφορίες των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά και να προβληθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Στην πραγματικότητα δηλαδή, οι ψηφιακοί χάρτες της γεωπληροφορικής είναι μια συλλογή από διαφάνειες κατηγοριοποιημένων πληροφοριών, όπως για παράδειγμα μια διαφάνεια με τα όρια των δήμων της Ελλάδας, μια με τους οικισμούς, μια με το υδρογραφικό δίκτυο, και μια με τις χρήσεις γης, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν συνολικά ή κατ' επιλογήν και να τοποθετηθούν η μια πάνω στην άλλη δημιουργώντας έναν δυναμικό, έξυπνο, ψηφιακό χάρτη, ικανό να παρατηρηθεί, να επεξεργαστεί, να αναδείξει νέες πτυχές ενός φαινομένου και να δώσει απαντήσεις σε χωρικά και χρονικά ερωτήματα και προβληματισμούς των μαθητών, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους, και ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά.

Για παράδειγμα, συνδυάζοντας διαφορετικά επίπεδα πληροφορίας ενός φυσικού οικοσυστήματος, όπως αυτό για την πανίδα, την χλωρίδα, τα πετρώματα, το υδρογραφικό δίκτυο, τις ανθρώπινες

δραστηριότητες κ.ά., οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν διεπιστημονικά και ολιστικά μια περιοχή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, να αντιληφθούν τις απειλές και τους κινδύνους που πιθανόν υπάρχουν, και μέσα από την ενεργητική διαδικασία μάθησης να ενισχυθεί η περιβαλλοντική τους συνείδηση.

Επιπλέον, η επιστήμη της Γεωπληροφορικής και οι εφαρμογές της αποτελούν ιδανικό, πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο για όλες τις συνιστώσες της εκπαίδευσης για την αειφορική ανάπτυξη, καθώς προσφέρουν την δυνατότητα να μελετηθούν θέματα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο και στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής συνιστώσας της εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών τους, τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, καθώς και το ιδιαίτερο γνωστικό τους επίπεδο, μπορούν να υλοποιήσουν δραστηριότητες ποικίλης θεματολογίας, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, ή η αλλαγή χρήσεων γης και οι συνέπειες τους μέσα στον χώρο και τον χρόνο, συγκρίνοντας αεροφωτογραφίες, ή σχετικούς θεματικούς, ψηφιακούς χάρτες από διαφορετικές χρονικές περιόδους, ή ακόμα θέματα κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού ενδιαφέροντος, όπως οι γεωγραφικές μετακινήσεις πληθυσμών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, τα αίτια και οι συνέπειες τους.

Ιδιαίτερα ελκυστικά είναι θέματα τα οποία αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας, καθώς η διαδικασία της μάθησης αποκτάει προσωπικό ενδιαφέρον και ισχυρό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές. Με μια δραστηριότητα προσομοίωσης και ανάληψης ρόλων από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα των ρόλων του Δημοτικού Συμβουλίου της περιοχής τους, και αφού προηγηθούν διδακτικές επισκέψεις στην Δημοτική Αρχή του τόπου τους και συνεντεύξεις από ειδικούς δημοτικούς συμβούλους, μπορούν, με την βοήθεια των ΓΣΠ, να μελετηθούν και να γίνουν προτάσεις σε ποικίλα θέματα τοπικού ενδιαφέροντος και ανάπτυξης, όπως ο σχεδιασμός έργων ανάπλασης του οικισμού, η ενοποίηση χώρων πρασίνου στην πόλη τους, ή ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα εναλλακτικού τουρισμού ή οικοτουρισμού.

Αρχικά, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να εργαστούν στο πεδίο. Με την βοήθεια εφαρμογών GPS, ή σημειώνοντας επάνω σε έναν εκτυπωμένο χάρτη της περιοχής ή ακόμα πιο απλά με ένα απλό αυτοσχέδιο μπορούν να καταγράψουν στοιχεία και χαρακτηριστικά που τους ενδιαφέρουν, ανάλογα με το θέμα που μελετούν. Για παράδειγμα, οι μαθητές οι οποίοι επιλέγουν να προτείνουν έργα ανάπλασης του οικισμού τους, μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και καταγράψουν τα πάρκα πρασίνου, τις παιδικές χαρές και τους υπαίθριους χώρους αναψυχής, και να αναζητήσουν στο πεδίο ιδανικές διαδρομές για την δημιουργία ποδηλατόδρομου στην πόλη τους, και χώρους οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, ενώ οι μαθητές οι οποίοι επιλέγουν να προτείνουν ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα εναλλακτικού τουρισμού ή οικοτουρισμού στον τόπο τους, θα μπορούσαν στο πεδίο να χωριστούν σε ομάδες και κάποιοι να αναλάβουν να καταγράψουν τα περιπατητικά μονοπάτια, και τις λοιπές οργανωμένες δραστηριότητες αναψυχής της περιοχής, όπως για παράδειγμα οργανωμένο rafting σε κάποιο ποτάμι, μαραθώνιοι αγώνες δρόμου κλπ., και να αναζητήσουν πιθανές περιοχές για την ανάπτυξη περισσότερων δραστηριοτήτων αναψυχής φιλικών προς το περιβάλλον, όπως ποδηλασία, ορειβασία, αναρρίχηση κ.ά., κάποιοι να καταγράψουν τα φυσικά αξιοθέατα, όπως λίμνες, καταρράκτες, ποτάμια, σπάνια ή χαρακτηριστικά είδη φυτών, προστατευόμενες φυσικές περιοχές κ.ά., ενώ κάποιοι άλλοι να καταγράψουν τα πολιτισμικά αξιοθέατα και τις παραδοσιακές οικονομικές δραστηριότητες της περιοχής, καθώς και τις εστίες μόλυνσης ή ρύπανσης του περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια, στην ολομέλεια, οι μαθητές μπορούν να συνδυάσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν, δημιουργώντας χάρτες σε ριζόχαρτο και τοποθετώντας τα επίπεδα πληροφορίας της κάθε ομάδας, την μια πάνω στην άλλη. Ακολουθώντας, ψηφιοποιώντας τα δεδομένα που συνέλεξαν, ούτως ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν και να τα προσαρμόσουν με μεγαλύτερη ευκολία και ταχύτητα, μπορούν και βιωματικά να διαπιστώσουν τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της σύγχρονης τεχνολογίας των ΓΣΠ, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους χαρτογράφησης.

Οι μαθητές πλέον, μέσα από ψηφιακούς διαδραστικούς χάρτες, εικόνες, γραφήματα και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, οπτικοποιούν το ζήτημα που μελετούν σε θεματικούς χάρτες, συνδυάζουν και συσχετίζουν πληροφορίες και γνώσεις, και διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος. Εξάγουν χρήσιμα συμπεράσματα και καθίστανται ικανοί να εκτιμήσουν τους κινδύνους από τις ανθρώπινες δραστηριότητες και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης και προστασίας του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος. Επίσης, μέσω της ενεργητικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και τις ολιστικής θεώρησης της πραγματικότητας, με την βοήθεια των ΓΣΠ, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην λήψη αποφάσεων και στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, και καθίστανται ικανοί να οραματιστούν την ανάπτυξη βιώσιμων κοινωνιών, και να προτείνουν αιεφορικά διαχειριστικά σχέδια και μέτρα, συμβάλλοντας στην εκπλήρωση των στόχων για την αιεφορική ανάπτυξη.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΓΣΠ υποστηρίζονται από μαθητοκεντρικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, όπως η συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες εργασίας, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση και οι συνεντεύξεις από ειδικούς. Επιπλέον, μέσω της ένταξης της Γεωπληροφορικής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μπορούν να αξιοποιηθούν οι αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών, αναπτύσσοντας αντίστοιχες δεξιότητες, και κοινωνικές και προσωπικές ικανότητες, αλλά και να καλλιεργηθούν θεμελιώδεις οριζόντιες δεξιότητες όπως η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η κριτική σκέψη, η περιβαλλοντική συνείδηση και η ενσυναίσθηση, ενισχύοντας της αρχές της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη και ευημερία των κοινωνιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brundtland Report (1987). *Our Common Future*. Report of the World Commission on Environment and Development, United Nations.
- Frerichs, R.R. (2005). Father of modern epidemiology (part one). *Old News* 16(8), 8-10, UCLA, Department of Epidemiology, Fielding School of Public Health. Retrieved from <https://www.ph.ucla.edu/epi/snow/fatherofepidemiology.html#ONE>
- Frerichs, R.R. (2005). Father of modern epidemiology (part two). *Old News* 16(8), 8-10, UCLA, Department of Epidemiology, Fielding School of Public Health. Retrieved from https://www.ph.ucla.edu/epi/snow/fatherofepidemiology_part2.html
- IUCN, UNEP, WWF (1991). *Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living*, Switzerland.

Rogers, S. (2013). John Snow's data journalism: the cholera map that changed the world. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/news/datablog/2013/mar/15/john-snow-cholera-map>

Αβραμόπουλος, Α., Μπληζιώτου, Α. & Μπληζιώτου, Ο. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος τουρισμός: Η περίπτωση του περιπατητικού τουρισμού στην Άνδρο. Ανακτήθηκε από <http://www.kpearchanon.gr/eggrafa/tourismos2013/ergasies/periv-ekpaideusi/avramopoulos.pdf>

Ζαφειρούδη, Α. & Χατζηγεωργιάδης, Α. Περιβαλλοντικό Ενδιαφέρον, Ανθρώπινη Συμπεριφορά και Συμμετοχή σε Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής 5(2), 23-40, Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από https://www.elleda.gr/sites/default/files/02_zafeiroudi_environment_elleda09.pdf

Τζωρτζάκης, Ι., Στριλίγκα, Μ., Σηφάκη-Πιστόλλα, Δ. & Λεουνάκη, Ε. (2015). *Τοπογραφική απεικόνιση και ψηφιακή χαρτογραφία για μαθητές: Από το autocad στο GIS* (Μέρος δεύτερο – δραστηριότητες και φύλλα έργου) Ηράκλειο, Ελλάδα, ISBN: 978-960-XXXXXX

Τζωρτζάκης, Ι. (2016). *Σημειώσεις για το μάθημα εφαρμογές γεωπληροφορικής στα τεχνικά έργα* (2^η Έκδοση) Ηράκλειο, Ελλάδα, ISBN: 978-960-93-7804-8

Βιωματικά εργαστήρια



**ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Γεώργιος Καράογλου, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ

Παναγιώτης Παζούλης, Υπεύθυνος Ε.Κ.Φ.Ε Δράμας

Περίληψη

Ομάδες μαθητών από Γυμνάσια του νομού Δράμας αποτελούμενες από τρία άτομα και με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους προετοίμασαν θεματικές πειραματικές προσεγγίσεις φυσικών επιστημών με όσο το δυνατό απλά υλικά. Στην πρώτη φάση της προετοιμασίας των πειραματικών προσεγγίσεων οι μαθητές ενεργούσαν συνεργατικά στο εργαστήριο φυσικών επιστημών του σχολείου τους σε επίπεδο ομάδας. Στη δεύτερη φάση οι ομάδες συναντήθηκαν στο ΕΚΦΕ Δράμας με στόχο την παρουσίαση των πειραματικών προσεγγίσεων που ανέπτυξαν, την εννοιολογική προσέγγιση των φαινομένων καθώς και την καθοδήγηση των άλλων ομάδων στην κάθε δραστηριότητα με βάση τον επιστημονικό τρόπο εργασίας που χρησιμοποίησαν. Στην τελική φάση οι μαθητές των Γυμνασίων καθοδηγούν τους συμμαθητές τους να προσεγγίζουν βιομαθητικά τις πειραματικές δραστηριότητες.

Εισαγωγή

Οι μαθητές προσέρχονται στη διδακτική διαδικασία χωρίς ο νους τους να είναι ένα λευκό φύλλο (McDermott, 1991). Οι ιδέες που χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα αλλά και αυτές που διαμορφώθηκαν στο νου τους για έννοιες της φυσικής που χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό αφαίρεσης και έτσι προσεγγίστηκαν από μηχανικά ανάλογα ή με τη συνδρομή των μέσων πληροφόρησης στην καθημερινή τους ζωή, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα φαινομένων και απέχουν πολύ από τις επιστημονικά αποδεκτές. Συχνά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα στη χρήση των εννοιών από τους διδάσκοντες σε σχέση με αυτό που οι ίδιοι πιστεύουν. Θεωρούν επαρκείς τις ιδέες και τα νοητικά σχήματα που έχουν διαμορφώσει βιομαθητικά στην καθημερινή τους ζωή οπότε είναι εδραιωμένες στο νου τους και μετασχηματίζονται εξαιρετικά δύσκολα από μια συμβατική διδακτική διαδικασία. (McDermott&Shaffer 1992)

Η μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις φυσικές επιστήμες και τις σπουδές που συνδέονται με αυτές και ο προβληματισμός που ακολουθεί αυτή την πραγματικότητα έχει καταγραφεί σε πολλές έρευνες την τελευταία εικοσαετία (Stocklmayeret.al. 2010, Rocardet.al. 2007)

Το κλασικό σχολικό εργαστήριο φυσικών επιστημών προσφέρει στους μαθητές εμπειρία, πρακτική εξάσκηση και γνωριμία με την επιστημονική μέθοδο εργασίας. Εξάλλου «Ακούω και ξεχνώ. Βλέπω και θυμάμαι. Κάνω και καταλαβαίνω.» σύμφωνα με τον Κομφούκιο. Αποτελεί επίσης το θεμέλιο και την αφορμή για την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και τη λειτουργία της ομάδας στη σχολική τάξη ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της συνεργατικής μάθησης για πιο αποτελεσματική σχολική εκπαίδευση, ενεργοποιώντας τα παιδιά από κάθε υπόβαθρο να μάθουν να συνεργάζονται επιτυχώς σε ουσιαστικά ζητήματα. (Bruffee K., 1995)

Η μάθηση που λαμβάνει χώρα κατά τη συνεργασία μαθητών θεωρείται σχεδόν πάντα το πιο παραγωγικό μέσο παροχής ανατροφοδότησης. (Bruffee K., 1993)

Ο συνεργατικός τρόπος διδασκαλίας και η μάθηση από μαθητή σε μαθητή αναμένεται να συνδράμει στα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν καθοδηγητικούς ρόλους να αναπτύξουν βαθύτερες γνώσεις στις

πειραματικές προσεγγίσεις καλύτερη εννοιολόγηση, την υπευθυνότητα και συνέπεια που προσδίδει ο ρόλος του διδάσκοντα και ενδιαφέρον την ανάδειξη του ενδιαφέροντος τους για τη μάθηση. Τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζοντας βιοματικά τις φυσικές επιστήμες με την πειραματική διδακτική αλληλεπίδραση με μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές έρχονται σε επαφή με αυτές μέσω πραγματικού εργαστηριακού περιβάλλοντος σε πιο προσιτή μορφή προσέγγισης μαθησιακά ηλικιακά και εννοιολογικά. Συνεργάζονται και εφαρμόζουν την επιστημονική μέθοδο εργασίας στα πλαίσια του πειράματος και παράλληλα βιώνουν την οικειότητα με τους μεγαλύτερους μαθητές εν όψει της μετάβασης τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η εργαστηριακή μελέτη που θα εφαρμοστεί μπορεί να συσχετιστεί με παρόμοιες θεωρητικές μελέτες αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ σπουδαστών που έλαβαν χώρα σε διάφορα επιστημονικά πεδία με εξαιρετικά αποτελέσματα όπως στη διδασκαλία του δικαίου στη νομική σχολή του Rutgers-Camden.

Η διδασκαλία είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό προϊόν του τρόπου διδασχής. Αποτελεί πολιτισμική πρακτική (Gallimore, 1996) η διαφοροποίηση της οποίας είναι εξαιρετικά δύσκολη.

Στόχος του εργαστηρίου είναι η διαφοροποίηση του τρόπου διδασχής. Η ανάθεση ρόλου καθοδηγητή εργαστηριακής προσέγγισης σε μαθητές, και η διδακτική αλληλεπίδραση αυτών με συνομήλικους ή μικρότερης ηλικίας μαθητές.

Εργαστηριακή Δραστηριότητα

Συμμετέχοντες

Αρχικά ζητήθηκε από Γυμνάσια του νομού Δράμας να διερευνήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μια διαδικασία προσέγγισης πειραματικών δραστηριοτήτων στις φυσικές επιστήμες και καθοδήγησης από τους ίδιους, στη συνέχεια, άλλων μαθητών πάνω σε αυτές. Για τις ανάγκες του εργαστηρίου δημιουργήθηκαν ομάδες μαθητών της Γ' Γυμνασίου αποτελούμενες από τρία μέλη η κάθε μια. Κάθε ομάδα θα επέλεγε και προετοιμάζε πειραματικές προσεγγίσεις φυσικών επιστημών με όσο το δυνατό απλά υλικά.

Προετοιμασία

Την προετοιμασία των ομάδων στην καλλιέργεια του πειραματικού όσο και του εννοιολογικού υποβάθρου θα αναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών των σχολείων με την αρωγή του υπεύθυνου του Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) Δράμας και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) Φυσικών Επιστημών.

Στη διδακτική μεθοδολογία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας, καθώς και στη καθοδήγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους ακολουθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης μέσω της διερεύνησης και η συνεργατική αλληλεπίδραση των ομάδων σε μια βιοματική προσέγγιση της γνώσης.

Δραστηριότητες

1. Από ποιο υλικό είναι κατασκευασμένη μια ξύστρα

Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένη μια ξύστρα

Θα πρέπει να επιστρατεύσουν τις γνώσεις τους από τις φυσικές ιδιότητες των μετάλλων και να ελέγξουν τη φυσική κατάσταση, το χρώμα, τη μεταλλική λάμψη, την ηλεκτρική αγωγιμότητα και

την αλληλεπίδραση με έναν μαγνήτη. Τέλος θα υπολογίσουν την πυκνότητα και θα τη συγκρίνουν με τις πυκνότητες των μετάλλων.

2. Απλό ηλεκτρικό κύκλωμα

Οι μαθητές κατασκευάζουν ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα που αποτελείται από:

Ηλεκτρική πηγή, λαμπτήρα, καλώδια και έναν διακόπτη. Πειραματίζονται στη λειτουργία του ηλεκτρικού κυκλώματος και περιγράφουν το ρόλο κάθε στοιχείου του.

3. Ο ρόλος του διακόπτη σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα

Οι μαθητές αφού πειραματιστούν με ένα απλό κύκλωμα καλούνται να ερμηνεύσουν τον ρόλο του διακόπτη στο κύκλωμα, με έμφαση στην αντίθεση ανάμεσα στις δύο καταστάσεις του διακόπτη και σε εκφράσεις της καθημερινής ζωής.

4. Τα αποτελέσματα του ηλεκτρικού ρεύματος

Οι μαθητές υλοποιούν κυκλώματα με λαμπτήρα, πηνίο, ηλεκτρική στήλη και ανακαλύπτουν τα θερμικά, φωτεινά, ηλεκτρομαγνητικά, και χημικά αποτελέσματα του ηλεκτρικού ρεύματος

5. Αγωγοί και μονωτές

Οι μαθητές υλοποιούν ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα με λαμπτήρα και δοκιμάζουν διάφορα υλικά για να ελέγξουν την ηλεκτρική τους αγωγιμότητα. Τέλος, κατατάσσουν τα υλικά σε αγωγούς και μονωτές.

Εφαρμογή

Στην πρώτη φάση της προετοιμασίας των πειραματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ενήργησαν συνεργατικά στη βάση της διερευνητικής μεθόδου στο εργαστήριο φυσικών επιστημών του σχολείου τους σε επίπεδο ομάδας. Η καθοδήγηση των ομάδων σε αυτή τη φάση έγινε από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που ανέλαβαν την προετοιμασία.

Στη δεύτερη φάση της προετοιμασίας οι ομάδες συναντήθηκαν στο ΕΚΦΕ Δράμας με στόχο την παρουσίαση των πειραματικών προσεγγίσεων που ανέπτυξαν, την εννοιολογική προσέγγιση των φαινομένων καθώς και την καθοδήγηση των άλλων ομάδων στην κάθε δραστηριότητα με βάση τον επιστημονικό τρόπο εργασίας που χρησιμοποίησαν. Η αλληλεπίδραση σε αυτή τη φάση οδήγησε σε συμπληρωματική εννοιολογική προσέγγιση στις ομάδες, στην αυθόρμητη ανάπτυξη αλληλοβοήθειας και στην ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μελών των ομάδων. Ακόμη οι μαθητές εμφανίστηκαν να εναρμονίζονται με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας στην εργαστηριακή προσέγγιση.



Στην τρίτη φάση λόγω των εφαρμοζόμενων μέτρων κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2020 - 2021 για την αποφυγή διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19, δύο από τις ομάδες βρίσκονται στο χώρο του Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών Δράμας και δέχονται προγραμματισμένες επισκέψεις μόνο από τα τμήματα του σχολείου που ανήκουν. Καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και αλληλοεπιδρούν μαζί τους στο πλαίσιο εννοιολόγηση – πρόβλεψη – πειραματισμός - παρατήρηση – συμπέρασμα, δίνοντας έμφαση στον τρόπο εργασίας, τη διερεύνηση κατά τη διάρκεια της πειραματικής δραστηριότητας και την ερμηνεία του εννοιολογικού περιεχομένου.

Τέλος υπάρχει πρόβλεψη όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που συνεπικούρησαν τη διαδικασία να επικοινωνήσουν τις πειραματικές δράσεις στους υπόλοιπους μαθητές των σχολείων τους. Η διαδικασία θα ακολουθήσει το ίδιο πλαίσιο με αυτό που εφαρμόστηκε στο ΕΚΦΕ. Θα λειτουργήσουν συνεργατικά σε κάθε τμήμα με τη δημιουργία ομάδων μαθητών που θα οδηγηθούν μέσω διερεύνησης στην ανακάλυψή με την καθοδήγηση συμμαθητών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruffee K. (1995), Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning, CHANGE, Jan.-Feb.
- Bruffee K. (1993), Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge 58
- Gallimore R. (1996). Classrooms are Just Another Cultural Activity. Research on a classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities, 228-250

- McDermott L., Shaffer P. (1992), Research as a guide for curriculum development: An example from introductory electricity. Part I: Investigation of student understanding Am. J. Phys 60 (11)
- McDermott L. (1991), What we teach and what is learned-closing the gap, American Journal of Physics, 59
- Rocard, M., Csermely, P. Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe. Brussels: European Commission.
- Stocklmayer, S. M., Rennie, L. J. & Gilbert, J. (2010). The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. StudiesinScienceEducation, 46 (1), 1-44

COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES FOR SELF-DRIVEN INTEREST-BASED ADAPTIVE LEARNING IN ELECTRICAL ENGINEERING

Prof Dr Mohammad M. Banat, Department of Electrical Engineering,
Jordan University of Science and Technology, Irbid, Jordan, banat@just.edu.jo

Konstantinos Kalemis, Ministry of Education and Religious Affairs
Athens, Greece, kkalemis@primedu.uoa.gr

Abstract

In this paper we discuss the use of communications and internet technologies (CIT) in a self-driven interest-based adaptive learning (SDIBAL) environment. The paper is, to some extent, focused on electrical engineering studies, even though the concepts under discussion can be easily adapted to other subjects. The main goals of this work are to 1) explain the SDIBAL concept, 2) illustrate how CIT can be used to implement a working SDIBAL system, and 3) show how SDIBAL can provide excellent matching between the qualities of the graduates and those required by the job market. The very idea of SDIBAL can be debatable among the different parties that are involved in educational processes. Hence, fine details of the proposed system are not included here. The brief idea that is presented in this paper is believed to help in steering the directions of future research on the issue towards the most influential areas of using SDIBAL as a successful candidate educational system.

I. INTRODUCTION

The process of learning involves the most essential activities in the life of a human being. It is true that a human can perform many tasks by the very nature of his/her creation. However, many other tasks are possible to perform only after some sort of learning. Some learning activities are short-term and are based on instantaneous needs, while others can be long-term (they can actually extend for the whole lifetime of a person), and are based on fundamental needs and survival necessities. Sources of learning start from the immediate surrounding (family and home), to the neighbourhood, street and school, to the work environment, all the way to the global scene and beyond it. In fact, a person learns something because 1) he/she needs it, 2) he/she likes it, or 3) he/she happens to be at the right time and place to learn it. For example, learning how and what to eat is something we need in order to be able to live, while learning how to play football is something that we can do if we like playing football. In contrast, we learn a lot of things about a foreign city or country because we happen to visit it, or we happen to watch a TV documentary about it.

As far as education is concerned, learning is part of an academic and/or a training process. In this paper, we choose to deal with academics, while stressing that most of the arguments that we make are applicable to training (even if often with some modifications). The traditional way of going about education is via three main constituents: 1) the learner (commonly known as the student), 2) the educator (commonly known as the teacher or the professor) and 3) the physical environment (commonly a school, college or university). With the accelerated technological developments that the

world has witnessed over the past few decades, the education process has undergone substantial changes. Many of these changes are due to the fast and wide spreading of communication and information technology (CIT) into the daily lives of most people in most places in this world.

It is beyond the scope of this paper to attempt a full account of the use of CIT in education. Interested readers are referred to the numerous articles and books that have already been published in this active area, e.g. instead, we devote the following sections to the topics of differentiated teaching, self-driven learning, interest-based learning and adaptive learning. We define these terms, and then show how a combination of them can lead to a very useful system for engineering education.

II. DIFFERENTIATED TEACHING

A. Definitions

Before getting into the details of the proposed SDIBAL learning environment, the concept of differentiated teaching is outlined, and the need for it is shown. The basic principle of differentiation of teaching is the activation of all the psych-spiritual potential of each individual student through his/her continuous participation in flexible and interesting teaching actions. The need for differentiated teaching is raised by the complexity of trying to discover knowledge, and by the fact that in modern times it is not enough for a person to know certain basic initial knowledge. He/she needs to be on constant readiness to constantly discover new knowledge, as he/she attempts to adapt and address data of his/her daily life. The self-driven and interest based aspects of learning are direct results of this need.

It is true that students come to the teaching process with already formed subjective perceptions, which are neither uniform nor common to all students, but depend on a variety of factors of individual, social or professional origin. This differentiation of students is necessary, on one hand, to take into account the teaching process and, on the other hand, to strengthen all these factors within the framework of differentiated teaching; in order to function constructively in the learning process. This teaching framework involves changes, while requiring the educational deeper search and understanding of students' ideas on concepts and phenomena, which leads to the repositioning of the concept of “error” in teaching practice. In this direction the student proceeds towards learning through trials and planks, positions and controversies, while his/her mistake becomes an opportunity for new quests through which new learning situations are structured and, ultimately, new multi-level and broader knowledge. On the basis that differentiated teaching was provided in relation to the uniformity of traditional educational/didactic perception, it has the following advantages: a) Students learn to work self-reliantly, to communicate multi-level with each other by choosing from all activities those that arouse their interest but also meet their needs. b) Any tensions are mitigated, because everyone has the potential for expression, participation and satisfaction from the success they can reach according to their potential. c) The teacher operates as an advisory ally and an indirect guide to his/her students, and achieves this through constant philosophical and instructive “self-analysis”, aiming at realizing, broadening and systematizing both his/her teaching work and his/her perception of his/her work as such.

Differentiated teaching is consistent with the transcendence of learning barriers and restrictions often placed on students in their efforts to reach knowledge. It therefore aims to intervene on the - constrained or more permanent - inability to learn or acquire skills. On this basis, it attempts to modify

the individual teaching parameters in order to remove learning weakness and to empower each student in their quest to acquire knowledge.

B. Conditions for Functional Achievement of Differentiated Teaching

As regards the differentiation of teaching, focus is on the following two main conditions: 1) to be built on the basis of an integrated theoretical-practical plan, and 2) to have a framework for continuous monitoring, support and feedback how it is implemented. Following these two conditions, six parameters are developed, which are considered decisive for the successful formulation of a coherent programme for the diversification of teaching. These parameters are as follows: the vision for education, the existence of a pedagogical and didactic philosophy, the clear formulation of principles and objectives, the precise identification of the criteria for differentiation of student potential, flexibility in the implementation of the continuous evaluation of the programme, the satisfactory number of students in each class, the continuous and effective training and encouragement of teachers in matters of differentiation and the creation of an appropriate supporting activities, books, papers and other teaching instruments.

Key teaching interventions to achieve the differentiation of teaching are the following: adaptation of the curriculum and teaching according to the learning readiness of the students - but also the interest and learning style each student- and providing learning opportunities to all, by activating their imagination and curiosity (Carr et Kemmis 1997). Also, in the context of differentiation, the teacher attempts to connect the student with learning. It seems to contribute three main elements to this achievement: acceptance, cooperation and dialogue. In all of the above, it is necessary to add the value of the playful element to teaching, which actually contributes to involuntary experimentation by the student to identify realistic situations, but in an indirect and at the same time pleasant way that attracts and challenges the student to participate. This is consistent with general intention of humans to investigate, due to the genetically rooted innate curiosity that actively propels them to explore the natural and social environment (Harris 2002).

In order to make the above possible, it is a necessity to have the educational characteristics of creativity, flexibility, adaptability, cooperation and recognition of the student as a diversified entity. At the same time, the following is required: continuous search for those data and practices that will make teaching more constantly available for students, avoiding standardized and mass teaching, promoting personalization in order to comply with the individual needs of each student (Tomlinson 1997), start the teaching process from where the students are located and not from the front page of the school textbook, constant involvement of students in teaching through different forms of learning, with the main principle of trying to challenge and develop their interests and their particular learning rate, providing equal opportunities to all not in the sense of providing the same opportunities to all but opportunities that everyone needs for their development.

More generally, in the context of the differentiation of teaching, the educator must move from relationships of guidance and control to relationships of autonomy and self-regulation, where students have the potential of free choices and collaborative and interactive organization of their actions in all aspects of the teaching process. At the same time, the teacher should: possess basic information, concepts and skills in order to achieve desired results, provide opportunities for students to understand and deepen the lessons learned and also scope for testing and experimentation on new ideas and knowledge, to be possessed by preparedness of adjustments to teaching procedures according to the resulting needs each time and, moreover, to set clear and achievable expectations for the evolution of

his/her students (Lasley et Matezynski 1997). The writing and creation of teaching materials, in addition to the knowledge of the topics it will cover, is necessary to rely on basic pedagogical and psychological principles, in order to manifest the required psychomental activation of all those who use this material, seeking to enhance the learning sought both on the part of students and the teacher. To this end, teaching material must be timely, realistic, correlated with the age and interests of students, but also based on modern scientific perceptions.

On the basis of the above principles, the teaching plans that follow are based on modern theoretical and scientific perceptions, seeking to give the modern educator a framework for the onset of internal reflections and a springboard differentiated teaching perspective.

C. More on Differentiated Teaching

The performance of differentiated teaching moves into a multi-level framework of learning flexibility and alternativeness, which goes beyond the concept of teaching as a mechanized type of teaching work and reaches the limits of creative production and the promotion of teaching parameters, which contribute constructively to the learning outcome for each student. Not the same for everyone but what is necessary and useful for everyone, depending on the dynamics of their personality but also the conditions, needs, expectations and requirements of their daily life. Therefore, the main objective through the differentiation of the teaching process is to respond both to the similarities and differences of all students (Caldwell et Spinks 1999). After all, despite the fact that all students have the ability to learn, eventually, they will learn what will arouse their interest and in their own rhythm and way, because each student has his/her own unique characteristics. In any case, however, the central objective is to make the student an autonomous entity and through personal processes to be driven to solve his problems.

The autonomy of each student is reinforced by cooperation, because the students collaborating complement, correct and strengthen each other, learn through the argument they develop, but also move from the subjective/personal side that see reality towards its intercontinental perception. The main objective of any learning effort is, on the one hand, satisfaction with the search for the truth and, on the other hand, the extent to which this perception serves in the future the individual. At this level, the effectiveness of modern teacher lies in its ability to turn differences into an advantage. In order to achieve this, it must constantly look for those options that will make teaching interesting. His main question should not be "what students will learn", but "how students will be constructively attracted

to learning". In order to achieve the prescribed, it is necessary for the teacher to shape that environment in which students:

- can think freely,
- are constantly alert, utilizing both their intuition and their empirical potential,
- realize their mistakes, get concerned about them, and attempt to make amends and improve them.

In order to carry out the above in the context of differentiated teaching, the appropriate opportunities should be given to each student and at all levels of teaching activity. The following are recorded as the basic principles of the differentiation of teaching:

- Flexibility of the teaching process.
- Focus on the essentials at the levels of both objectives and learning content.
- Evaluation of teaching is more moving towards enhancing teaching feedback, promoting learning and pushing towards learning.
- All students participate in each teaching activity according to their dynamics and with respect for their individuality and personality, while the value of their effort to approach knowledge is recognized.
- A framework of healthy and good cooperation between those involved in the teaching process, i.e., among students and between students and teachers.
- Teachers constantly reorganize their teaching effort in order to achieve the appropriate adjustments every time.

III. WHAT IS SDIBAL?

Adaptive learning (AL) can be the result of different forms of differentiated teaching, and it involves the adjustment of one or more characteristics of the learning environment. Adaptation can be applied to any or all of the following: 1) content and forms of presentation of learning materials to the learner, 2) order and pace of learning actions, following the progress rate of the learner, 3) optimization of system actions to achieve the best possible learning outcomes. The last type of adaptation can, for example, take the form of controlling the difficulty levels of the learning materials, adding exercises, quizzes and exams, or pointing the learner to supplementary learning materials. Self-driven interest-based learning (SDIBL) is used in this paper to describe the situation where the learner sets the course of study according to what a certain profession requires. Needless to say, the profession and the chosen topics are of significant interest to the learner. For example, the learner may be willing to become an electrical engineer who works at the customer service department of a company. Typically, this position does not require deep knowledge in many areas of electrical engineering (like signal analysis, transforms, linear algebra, fields and Maxwell's equations, and many other areas). In contrast, the position requires some other skills that are not comprehensively covered by electrical engineering curricula (like communication skills, legal and financial matters, marketing, and so on). Clearly enough, SDIBL can require a variety of differentiated teaching environments and methods. SDIBAL is the type of learning where AL is combined with SDIBL. We claim that this combination (SDIBAL) can help in producing professionals with non-traditional qualifications, who can work in

non-traditional professions. An example has just been given in the previous paragraph. We also claim that SDIBAL can achieve the following benefits:

1. The new professions that SDIBAL makes available reduce financial burdens on employers. This is because with SDIBAL, the employers can hire fewer people whose qualifications are more fit to the job requirements. This can be vital for smaller employers and start-ups.
2. Increasing the productivity. This is because the new professionals are sufficiently armed with the knowledge and skills that are required by their professions. Additionally, and because of the interest-based factor, the professionals are more satisfied with and more confident about the way they perform their jobs.
3. As far as engineering educational institutions are concerned, SDIBAL can link them more tightly and in better ways to the job market. This makes the education provided by these institutions more useful to their communities. It also has a multiplicative effect on the creativity of both the educators and the learners.
4. As far as the engineering profession is concerned, the pace of technological advancement, which is driven mostly by engineering innovations, will be accelerated; because of the many new directions of work experience and scientific research that will be created.

IV. HOW CIT WORKS FOR SDIBAL

As the CIT domain of platforms, applications, services and devices has grown too wide to survey in a single article like this one, we choose a few indicative items from this domain, and illustrate how they can be utilized to achieve SDIBAL.

A. Internet and Web Programming

The internet has changed almost every possible aspect of people's life, ranging from simple personal daily activities to large-scale organization-level, or even country-level, tasks. This includes communication and information exchange activities, socializing, financial transactions, business and marketing, media and TV, and so on. Education cannot be, and has not been, an exception. Countless education-related platforms, portals, websites, applications, tools and services have appeared with varying degrees of complexity, success and usefulness.

A major enabler of the vast development and fast penetration of the internet is the field of web programming. Sites and pages on the internet have developed from passive interfaces that display text and images to full-fledged active applications, with rich, dynamic, responsive and interactive content. This is seen, as far as this article is concerned, as the corner stone of SDIBAL. Web programming is required to allow the learner to control the course of study and to choose what topics to study in depth, by availing controllable parameters and options that the learner can modify at will. Web programming is also required to facilitate the functions of adaptive learning, by integrating into the learning system features that adapt the presentation and contents so that the learning outcomes are optimized.

B. Computers and Software

To use the internet and to run the SDIBAL system, the learner needs a computing device (desktop or laptop, for example) that is equipped with suitable software packages. The computer itself (i.e., the hardware) has to meet certain minimum criteria to be able to handle the required functionality. Among these are requirements on the processor, the memory, the networking hardware, the display and other

output devices, the keyboard and other input devices, and so on. The requirements on software can be too many to list here, but they certainly include networking software, web browsing software, simulation packages (especially for engineering study programs), word processors, and so on.

C. Mobile Devices and Applications

Mobile devices (e.g., smart phone and tablets) and their applications have essentially similar requirements to those of computers and their software (see Section 3.B. above). However, mobile devices enjoy the unique added feature of mobility. They can provide access to the SDIBAL system any time anywhere. At the same time, mobile computing has grown to the level where it provides means of every possible way of communication or information exchange. Interestingly enough, the mobile computing environment is user-friendly, and it needs virtually no previous computing experience on the part of the user. Actually, many people are nowadays more comfortable with using a mobile device than with using a laptop or desktop computer.

V. ROLE OF INSTITUTIONS

Institutions host (even if mostly virtually) the learners and the education process as a whole, prepare and administer the study programs, and award the degrees. Hosting implies the existence (along with all needed installation, maintenance and management) of the education physical infrastructure, including rooms, offices, laboratories, libraries and so on. Preparing and administering the study programs is a comprehensive, adaptive and continuous process. Comprehensive; means including as many topics as possible, with carefully chosen topic branching options. Web hosting, web programming, content management and administration of the SDIBAL system have to be provided. Adaptive and continuous; means that the institutions have to integrate into their SDIBAL systems the needed features to make the education materials continuously adjustable, expandable and as up-to-date as possible. The SDIBAL administrators at an institution need to provide the course designers with efficient and easy to use tools to update their courses and topics. Awarding the degrees involves: 1) setting the degree requirements, 2) obtaining national and international accreditation of the study programs, 3) integration of quality control measures and 4) all other traditional requirements like systems for running student admissions, student grades, and financial proceedings and so on.

Apart from the above, the institutions have to be actively linked to the job market. They have to be always aware of the professions in demand. Joint committees with members from the institutions and from the job market, who meet regularly, can simplify this task, and provide the following additional gains: 1) study plans can be updated according to the job market demands whenever there is need for this, 2) graduates of the institutions are more guaranteed to find jobs reasonably quickly after graduation and 3) there will be more occasions when job market leaders are convinced to sponsor and support the educational programs at the institutions. The last advantage is of paramount importance to engineering programs; because such programs have strong practical training components that require costly laboratories, equipment and materials.

VI. EXAMPLE SDIBAL SYSTEM

In the below, we assume the following hierarchy: university, school, department, and program. A university has several schools, each of which can have several departments. A department can offer a number of degree programs. We limit our discussion to degree programs at the first (bachelors)

university education level. A student studying a degree program is granted the degree upon fulfilment of the study plan requirements of the program.

In the example we are considering here, we assume that the requirements of a degree program in electrical engineering (EE) consist of 200 credit hour units (CHUs), and that they are categorized as follows:

- University Requirements in CHUs

University Compulsory	20	These are fixed, and should be studied by all university students.
University Electives	10	These can be chosen by the student to serve the interest-based aspect of the program.

- Engineering Requirements in CHUs

Engineering Compulsory	20	These are fixed, and should be studied by all engineering students.
Engineering Electives	10	These can be chosen by the student to serve the interest-based aspect of the program.

- EE Requirements in CHUs

EE Compulsory	100	These are fixed, and should be studied by all EE students.
EE Electives	40	These can be chosen by the student to serve the interest-based aspect of the program.

- EE Electives

The following are only a few example elective packages that can be offered to students willing to acquire necessary skills that are needed in some professions of interest to them. These packages are assumed to be designed with help and participation from job market experts. Students themselves should also be allowed to take part in refining the details of the elective packages, by asking for the inclusion of new packages and courses, and by requesting modifications to requirements and contents of existing elective courses.

- Example EE Elective Packages

Sales and Marketing	Engineers with sales and marketing knowledge and skills can boost the ability of companies to expand their customer base. Such engineers can also be of great help to customers in deciding which products and/or services to buy.
Statistics and Strategic Planning	This is very important at organization and public service level; where there is big need for experts in the existing and desired popularity of certain technologies.
Law and Legal Matters	Legal departments at organization and companies that are involved in technology-related products and services are often in need of engineers that understand law and legal matters. This is especially important;

	because on many occasions, organizations and companies get involved in legal disputes with other parties over their products and services.
Support and Customer Services	Support and customer service departments are critically important for the success of most organizations and companies. The quality of support and customer service can be substantially improved when provided by engineers who can efficiently pinpoint the sources of customer needs.
Community Service and Public Awareness	In public organizations, community service and public awareness are usually among their top duties. Clearly enough, this creates need for engineers with good skills in community service and public awareness techniques and procedures.

Many other packages can be added to the list above. Equally important is the need for feedback from the job market and from engineers at work, for the purpose of updating the study plans to accommodate the evolving nature of the technological development and the accompanying societal change.

VII. Conclusion

We have presented SDIBAL, a self-driven interest-based adaptive learning environment. We have not tried to be comprehensive or exhaustive in going about the topic. We have not claimed that the proposed learning system is an optimum one. However, as a work-in-progress, SDIBAL can be transformed into a very useful educational system by means of further research and fine tuning. Having laid down the concept of interest-based learning in general terms, the next step in this long-term work is to create the computer programming structure of a working SDIBAL prototype system. This includes the specification of many aspects of the development process. Some of these are: programming languages, database systems, internet hosting and web portal, security and privacy measures, availability and reliability, interfacing and access tools, administration and maintenance, and so on. Further in the future, pilot SDIBAL systems will be implemented at sample institutions that show interest in hosting such pilot systems.

References

- P. T. H. Unwin, Ed., ICT4D: Information and communication technology for development, Cambridge University Press, 2009.
- B. Somekh, "Supporting information and communication technology innovations in higher education," Journal of information technology for teacher education, vol. 7, no. 1, pp. 11-32, 1998.
- S. Sarkar, "The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century," Science, vol. 1, no. 1, pp. 30-41, 2012.
- D. G. Moursund, Introduction to information and communication technology in education, D. Moursund, 2005.
- F. J. Desjardins, R. A. Y. N. A. L. D. Lacasse and L. M. Bélair, "Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT) in education,"

in Proceedings of the Fourth IASTED International Conference on Computers and advanced technology in education, 2001.

W. Carr and S. Kemmis, Becoming critical, London, UK: Falmer Press, 1997.

M. Harris, Developmental Psychology: a students' handbook, New York, NY, USA: Psychology Press, 2002.

C. A. Tomlinson, Differentiating instruction: facilitator's guide,
Alexandria, VA, USA: ASCD, 1997.

T. Lasley and T. Matezynski, Strategies for teaching in a diverse society: instructional models, Belmont, CA, USA: Wadsworth Publishing Company, 1997.

B. Caldwell and J. Spinks, Leading the self-managing school, London, UK: Falmer, 1999.

[Online]. Available: <https://www.d2l.com/blog/what-is-adaptive-learning/>.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Χρήστος Καλτσίδης, Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας ΔΠΘ,
Κατερίνα Κεδράκα, Αν. Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης,
Χαρίκλεια Ορφανίδου, Υποψήφια Διδάκτορας ΔΠΘ

Περίληψη

Η εργασία αφορά την υλοποίηση ενός εργαστηρίου (workshop) κατά τη διάρκεια των εργασιών του 3^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality). Αρχικά, παρατέθηκαν οι ορισμοί και οι προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση του Εικονικού Περιβάλλοντος (Virtual Environment) σε μια διδασκαλία και έπειτα παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της λειτουργίας της καρδιάς με τη χρήση εξοπλισμού εμβύθισης. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο συζήτησαν σχετικά με την παρακίνηση που δημιουργούν ανάλογα εργαλεία και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο έγινε αξιοποίηση της Εικονικής Πραγματικότητας (Virtual Reality) με τη χρήση εξοπλισμού εμβύθισης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την βιωματικό εργαστήριο απαιτήθηκε μια διδακτική ώρα (45΄) και προσαρμόστηκε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Μετά τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις έγινε μια δειγματική διδασκαλία σχετικά με τη λειτουργία της ανθρώπινης καρδιάς και μετά την ολοκλήρωσή της, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας για λόγους αυτοαξιολόγησης και κατανόησης του αντικειμένου που παρουσιάστηκε. Τέλος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τις προκλήσεις για την ενσωμάτωση παρόμοιων τεχνικών στη διδασκαλία καθώς και πιθανοί τρόποι αξιοποίησης.

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ

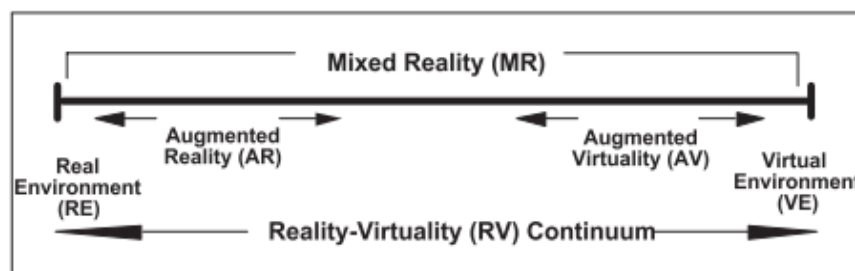
Σκοπός του Εργαστηρίου ήταν να αναδειχθούν οι δυνατότητες της Εικονικής Πραγματικότητας κατά τη διδασκαλία και να φέρει τους συμμετέχοντες σε επαφή με νέους τρόπους διδασκαλίας και τις σύγχρονες προκλήσεις διαφαίνονται τα επόμενα χρόνια, ενώ τέθηκε ως θέμα προς συζήτηση το κατά

πόσο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο παρακίνησης αλλά και οι τεχνικές προκλήσεις που παρουσιάζονται.

ΕΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Ως Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality – VR) ορίζεται η δημιουργία ενός τεχνητού περιβάλλοντος ή αλλιώς Εικονικό Περιβάλλον (Virtual Environment) που είναι διαδραστικό και ο άνθρωπος το αντιλαμβάνεται ως πραγματικό (Λέπουρας & συν., 2015). Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι είτε πραγματικό, είτε φανταστικό και επιτρέπει στον χρήστη να αλληλεπιδρά με αυτό με τον κατάλληλο εξοπλισμό (κράνη, γάντια, κλπ) (Μικρόπουλος, 1998). Η Εικονική Πραγματικότητα παρότι δεν αποτελεί μια νέα τεχνολογία, γνωρίζει μια ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια λόγω της τεχνολογικής ωρίμανσης που παρουσιάζεται σε διάφορους τομείς με τους οποίους σχετίζεται (Russell, 2014).

Τα πιθανά οφέλη εξετάστηκαν ενδελεχώς και το 1994 οι Milgram και Kishino προχώρησαν σε μια ταξινόμηση των όρων που χρησιμοποιούνται στην Εικονική Πραγματικότητα (βλ. Εικόνα 1), ώστε να αποφεύγονται οισυγχίσεις.



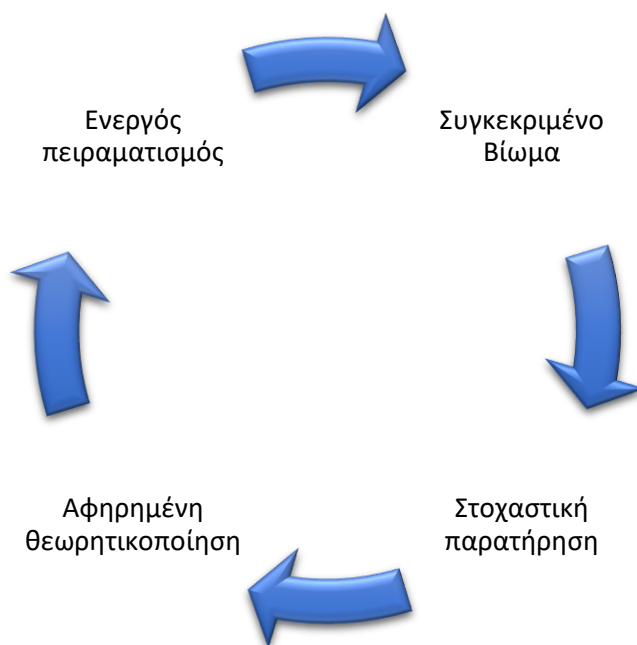
Εικόνα 1: Συνεχές Πραγματικότητας – Εικονικότητας (Milgram & Kishino, 1994)

Για να υπάρχει εμπειρία του Εικονικού Περιβάλλοντος, απαιτείται η ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού. Στην Εικονική Πραγματικότητα αυτό επιτυγχάνεται «ξεγελώνοντας» τις αισθήσεις μας και δημιουργώντας την ψευδαίσθηση ότι βρισκόμαστε μέσα στο Εικονικό Περιβάλλον. Όσες περισσότερες αισθήσεις συμμετέχουν, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εμβύθιση (immersion) που επιτυγχάνεται.

Ο εξοπλισμός που διατίθεται αυτή τη στιγμή, μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις κατηγορίες (Lu, 2016). Τον εξοπλισμό που συνδέεται με τον Η/Υ (PCVRHeadset), τον εξοπλισμό που απαιτεί έξυπνο τηλέφωνο (Smartphone VRHeadset) και τον αυτόνομο εξοπλισμό (StandaloneVRHeadset). Στην πρώτη περίπτωση, απαιτείται η ύπαρξη ενός «δυνατού» ηλεκτρονικού υπολογιστή στον οποίο θα εκτελείται το απαραίτητο λογισμικό και η μάσκα (VRHeadset) έχει ενσωματωμένη την οθόνη και τους απαραίτητους αισθητήρες. Τα πιο γνωστά προϊόντα προέρχονται από τις εταιρίες Oculus (Rift) και HTC (Vive). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι συσκευές που απαιτούν τη χρήση ενός σύγχρονου έξυπνου τηλεφώνου το οποίο παίζει το ρόλο της οθόνης και εκτελεί το απαραίτητο λογισμικό. Χαρακτηριστικές υλοποιήσεις αποτελούν το Google Cardboard, Samsung GearVR, FreeflyVR κ.ά. Πρόκειται για αρκετά φθηνότερη επιλογή και γι' αυτό το λόγο είναι και πιο διαδεδομένη. Στην τρίτη κατηγορία βρίσκονται οι αυτόνομες συσκευές, οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από τον υπολογιστή ή το smartphone.

ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αξιοποίηση της Εικονικής Πραγματικότητας στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τη βιοματική μάθηση και τη συμμετοχική προσέγγιση της ύλης του μαθήματος που εξετάζεται (Μουστάκας & συν., 2015), ενώ προσφέρει πολλές δυνατότητες στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχετίζονται με βασικές αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης (Λέπουρας & συν., 2015). Τα Εικονικά Περιβάλλοντα είναι σχεδιασμένα ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα στους χρήστες να ζήσουν μια συγκεκριμένη εμπειρία σε ασφαλές περιβάλλον και να μπορέσουν να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Barmproutis, DeVane & Oliverio, 2015). Μπορούμε λοιπόν άμεσα να κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο η εμπειρική (ή βιοματική) μάθηση (experiential learning) σχετίζεται άμεσα με τις εφαρμογές της Εικονικής Πραγματικότητας. Το μοντέλο της Εμπειρικής Μάθησης του David Kolb (1984) μπορεί να βρει εφαρμογή, καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευομένων είναι άμεση, και το Εικονικό Περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα τέσσερα στάδια που περιγράφονται στον Κύκλο Μάθησης του Kolb (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ο κύκλος μάθησης του Kolb (Kolb, 1984, σελ. 33)

Ένα, λοιπόν, από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της Εικονικής Πραγματικότητας είναι ότι δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ζήσουν μια εμπειρία σε μέρη τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν και να πραγματοποιήσουν ενέργειες, που διαφορετικά θα ήταν επικίνδυνες ή πολυδάπανες (Chertoff & Schatz, 2015). Τέτοιες εμπειρίες αφορούν την επίσκεψη σε μουσεία, την αναπαράσταση ιστορικών κτιρίων και γεγονότων, την οδήγηση οχημάτων κλπ. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή στις Επιστήμες Υγείας (Parry, 2019) και τις Βιολογικές Επιστήμες. Η ψηφιακή αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος αλλά και η δημιουργία μοντέλων σε μοριακό ή ατομικό επίπεδο δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν μια διαφορετική εμπειρία. Για το λόγο αυτό, ήδη, σε πολλές περιοχές του κόσμου χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με τις Επιστήμες Υγείας (Parry, 2019). Οι μέθοδοι αυτές διεγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, αυξάνοντας της συμμετοχή του και κινητοποιώντας

τους, ενώ παράλληλα, τους δίνουν την ευκαιρία να ζήσουν μια αυθεντική εμπειρία (Hu-Au&Lee, 2017).

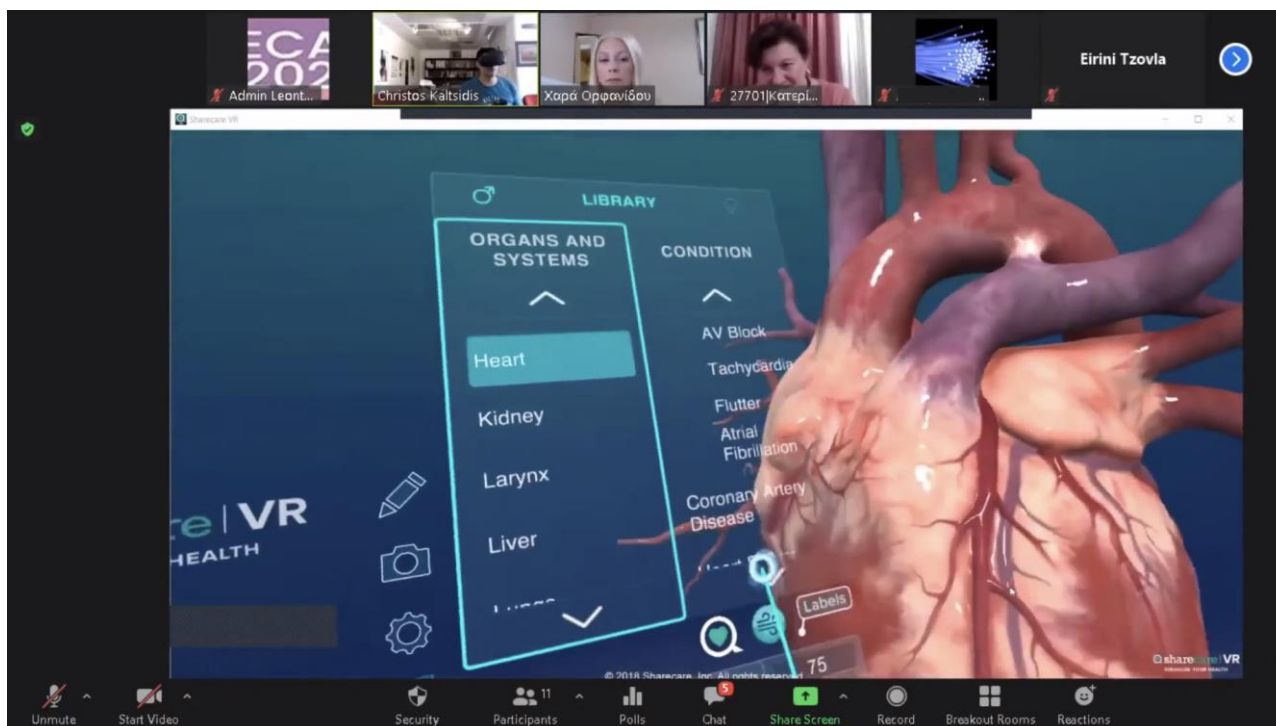
ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Λόγω των ειδικών συνθηκών χρειάστηκε να γίνει τροποποίηση στον αρχικό σχεδιασμό της δραστηριότητας. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως λόγω της πανδημίας COVID-19 και οι εκπαιδευτές βρισκόταν σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές μεταξύ τους. Ο ένας είχε εγκατεστημένο εξοπλισμό εικονικής πραγματικότητας και διαμοιραζόταν αυτό που έβλεπε με τους συμμετέχοντες, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτρια πραγματοποίησε τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας. Οι δυο εκπαιδευτές συνεργαζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε εμπορικός εξοπλισμός εικονικής πραγματικότητας και συγκεκριμένα το HTC Vive, το οποίο ήταν συνδεδεμένο σε ένα φορητό υπολογιστή με ισχυρή επεξεργαστική δύναμη (Intel i7 – 9^{ης} γενιάς, 16GB RAM, GPU GTX1660 Ti) ο οποίος επέτρεπε την απρόσκοπτη ώστε να ανταπεξέρχεται στις αυξημένες απαιτήσεις του λογισμικού εικονικής πραγματικότητας και να υπάρχει ομαλή λειτουργία της εφαρμογής. Η επίδειξη της εφαρμογής στους συμμετέχοντες γινόταν με κοινή χρήση της οθόνης μέσα από την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιούσαν για τις ανάγκες του συνεδρίου.

Η δραστηριότητα περιελάμβανε την παρουσίαση της καρδιακής λειτουργίας μέσω της εικονικής πραγματικότητας και για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε το λογισμικό Sharecare VR το οποίο διανέμεται δωρεάν μέσω της υπηρεσίας Steam (https://store.steampowered.com/app/730360/Sharecare_VR/). Το συγκεκριμένο λογισμικό δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να εξερευνήσει εικονικά το ανθρώπινο σώμα και να κατανοήσει τις λειτουργίες των οργάνων του.

Για το συγκεκριμένο βιοματικό εργαστήριο επιλέχθηκε να παρουσιαστεί η λειτουργία της καρδιάς με ύλη που βασίστηκε το βιβλίο της Βιολογίας της Α' Λυκείου (Κεφάλαιο 3, Κυκλοφορικό Σύστημα) έτσι ώστε να είναι πιο απλή και κατανοητή σε όλους τους συμμετέχοντες. Στη διάρκεια της δραστηριότητας έγινε επίδειξη της δομής και της λειτουργίας της καρδιάς καθώς επίσης και μιας μεθόδου αντιμετώπισης καρδιακών παθήσεων, όπως το μπαλονάκι (ή stent). Βασικό σημείο της διδασκαλίας υπήρξε η συνεργασία των δυο εκπαιδευτών καθώς βρισκόταν σε διαφορετικές πόλεις. Η μια εκπαιδευτρια είχε αναλάβει την επεξήγηση του μαθήματος, ενώ ο δεύτερος (σε ρόλο συνεργάτη) μπορούσε να καταδεικνύει τα μέρη της καρδιάς αλλά και να παρουσιάζει το εσωτερικό μέρος της καθώς και την πορεία της κυκλοφορίας του αίματος σε αυτή (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από την υλοποίηση του βιοματικού εργαστηρίου

Μετά την ολοκλήρωση της δειγματικής διδασκαλίας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με λειτουργία της καρδιάς μέσω της εφαρμογής Kahoot, όπου περιελάμβανε 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να λειτουργήσει ως αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση για τους συμμετέχοντες σχετικά με αυτά τα οποία διδάχθηκαν και να μπορέσουν να εκτιμήσουν το κατά πόσο το εικονικό περιβάλλον τους ενισχύει τη μάθηση.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ-ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η υλοποίηση του συνεδρίου με την εξ αποστάσεως μέθοδο αποτέλεσε μια πρόκληση σχετικά με το συγκεκριμένο εργαστήριο. Έχοντας ως δεδομένο ότι θα χανόταν η εμπειρία της χρήσης του εξοπλισμού εμπύθισης καταβλήθηκε προσπάθεια για την καλύτερη μεταφορά της εμπειρίας της εικονικής πραγματικότητας πραγματοποιώντας μια ζωντανή δειγματική διδασκαλία. Η συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτών που ανέλαβαν την παρουσίαση θα έπρεπε να είναι απροβλημάτιστη για την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας και ο συγχρονισμός ήταν ένα κρίσιμο σημείο, δεδομένου ότι στην τηλεδιάσκεψη υπάρχει μια μικρή καθυστέρηση στη μεταφορά της εικόνας καθώς ο ένας εκπαιδευτής παρουσίαζε ενώ ο άλλος πραγματοποιούσε την επίδειξη στο εικονικό περιβάλλον. Τελικά, η διαδικασία κύλησε ομαλά και οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα στο εικονικό περιβάλλον χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακολούθησε συζήτηση και οι συμμετέχοντες δήλωσαν ενθουσιασμένοι σχετικά με τη μέθοδο που παρουσιάστηκε, ενώ αντάλλαξαν απόψεις και προβληματισμούς σχετικά με το μέλλον της εικονικής πραγματικότητας και των εικονικών κόσμων στην εκπαίδευση.

Σε αυτό που συμφώνησαν σχεδόν όλοι, είναι ότι πρόκειται πραγματικά για έναν εντυπωσιακό τρόπο μάθησης ο οποίος δίχως άλλο μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για συμμετοχή από την πλευρά των

εκπαιδευομένων. Από την άλλη, οι προβληματισμοί αφορούν αφενός την προμήθεια του εξοπλισμού και το κόστος που συνεπάγεται αλλά και την επιμόρφωση που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα εικονικά περιβάλλοντα στα μαθήματά τους.

Συμπερασματικά, αυτό που φάνηκε ήταν ότι πρόκειται για μια τεχνολογία η οποία πλέον δεν αποτελεί ένα σενάριο επιστημονικής φαντασίας αλλά στα επόμενα χρόνια, σε συνδυασμό με τη μείωση του κόστους κτήσης και την ανάπτυξη ολοένα και περισσότερου λογισμικού, θα είναι δυνατή η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barmpoutis, A., DeVane, B., & Oliverio, J. (2015). Applications of Virtual Environments in Experiential, STEM, and Health Science Education. In K.S. Hale & K.M. Stanney (Eds.), *Handbook of virtual environments: Design, implementation, and applications*, 857-871. CRC Press.
- Chertoff & Schatz, (2015). How Holistic Experience Drives Training and Education. *Handbook of Virtual Environments*. In K.S. Hale & K.M. Stanney (Eds.), *Handbook of virtual environments: Design, implementation, and applications*, 857-871. CRC Press.
- Hu-Au, E., & Lee, J.J. (2017). Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age, *Int. J. Innovation in Education*, 4(4), 215–226.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Lu, D. (2016). *Virtual Reality sickness during immersion: An investigation of potential obstacles towards general accessibility of VR technology*. University of Upsala.
- Milgram, P., & Kishini, F. (1994). *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*. IEICE Transactions on Information Systems E77-D.
- Parry, J. (2019). The use of virtual reality environments for medical training. *Digit Med*, 5, 100-11.
- Russell, K. (2014). *Why Virtual Reality is Happening Now*. Retrieved February 14, from <https://techcrunch.com/2014/11/24/why-virtual-reality-is-happening-now/>
- Λέπουρας, Γ., Αντωνίου, Α., Πλατής, Ν., & Χαρίτος, Δ. (2015). *Ανάπτυξη Συστημάτων Εικονικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μικρόπουλος, Τ. (1998). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 1ης Πανεπιστημιακής Ημερίδας "Πληροφορική και Εκπαίδευση"*, 35-45. Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.
- Μουστάκας Κ., Παλιόκας, Ι., Τσακίρης, Α., & Τζοβάρας, Δ. (2015). *Γραφικά και Εικονική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙΣ ΓΙΑΤΙ ΔΙΑΦΕΡΕΙΣ

Ειρήνη Πιπερίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Υποδιευθύντρια 22^{ου} Δημοτικού
Σχολείου Αθήνας, eirini.piperidou9@gmail.com

Περίληψη

Η διαφορετικότητα αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στις μέρες μας. Οι κοινωνίες οι σημερινές σφύζουν από διαφορετικότητα και εμείς καλούμαστε να ζήσουμε αποτελεσματικά και ουσιαστικά μέσα σε αυτές. Ο ρόλος της παιδείας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός για την διαμόρφωση μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει με σεβασμό τη διαφορετικότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να θέσει τους μαθητές σε «εργήγορη» και να τους προετοιμάσει κατάλληλα, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται ανά πάσα στιγμή τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν και να μάθουν να αποδέχονται, να σέβονται και να συνυπάρχουν με το διαφορετικό. Η παρούσα εργασία μέσα από μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων αποτελεί, μια προσπάθεια προσέγγισης της όρου της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, εκπαιδευτικό σύστημα, αποδοχή, σεβασμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Paulo Coelho στο Δεκάλογο, έγραψε σχετικά με τη διαφορετικότητα των ανθρώπων: «όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και θα πρέπει να κάνουν ότι μπορούν για να παραμείνουν έτσι».

Η έννοια της διαφορετικότητας είναι αρκετά πολύπλοκη και δεν υπάρχει σαφής ορισμός. Ως «διαφορετικότητα» ορίζονται εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούν ένα άτομο και δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξή του στην πλειονοτική ομάδα, στην οποία θέλει ή επιβάλλεται να ενταχθεί,

προκειμένου να επιβιώσει. Οι άνθρωποι μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, το χρώμα, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την ηλικία, τις πολιτικές αντιλήψεις, τη θρησκεία ή άλλες ιδεολογίες. Ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να σέβεται και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Θα πρέπει να του γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα συμβάλλει στην εξέλιξη της κοινωνίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία των προτεινόμενων δράσεων βασίζεται στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίζονται στην ενεργό συμμετοχή και τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Οι εκπαιδευόμενοι φέρουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, βιώνουν καταστάσεις, αναζητούν νοήματα μέσα από τα γεγονότα της καθημερινότητας και της κοινωνικής πραγματικότητας, ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη και κινητοποιούνται για κοινωνική δράση. Στόχος είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την αναγκαία γνώση και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που χρειάζονται για να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην κοινωνία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι βιωματικές δραστηριότητες της παρούσας παρέμβασης αποτελούν μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της διαφορετικότητας αξιοποιώντας όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητικά το χρόνο των 45 λεπτών που θα κρατήσει η βιωματική παρέμβαση. Παρακάτω περιγράφονται με συνοπτικά οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν.

Όλοι ξεχωριστοί....όλοι μοναδικοί (1^η δραστηριότητα)

Με την πρώτη ατομική δραστηριότητα επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι: 1) να κατανοήσουν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά που κάνουν τον καθένα μας μοναδικό καθώς και στοιχεία τα οποία είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους 2) να αναγνωρίσουν τα οφέλη αλλά και τις προκλήσεις του να ζει κανείς σε ποικιλόμορφες κοινωνίες.

Ζητείται από κάθε εκπαιδευόμενο να φτιάξει την «ταυτότητα» του. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται σε κάθε εκπαιδευόμενο ένα φωτοτυπημένο δελτίο ταυτότητας με τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας που καλείται να συμπληρώσει: όνομα, επίθετο, ημερομηνία γέννησης, φύλο, χρώμα ματιών, ύψος, βάρος, χόμπι, αγαπημένη μουσική/ταινία, σπουδές, φίλοι, οικογένεια, δακτυλικό αποτύπωμα. Αφότου συμπληρωθούν όλες οι «ταυτότητες» από τους εκπαιδευόμενους, ακολουθεί κοινοποίηση-συζήτηση τους στην ολομέλεια της ομάδας. Με την ολοκλήρωση της πρώτης δραστηριότητας αναμένεται να έχει καταστεί σαφές σε όλους τους εκπαιδευόμενους ότι παρόλο που είμαστε διαφορετικοί, έχουμε όλοι κάτι κοινό. Το κοινό μας σημείο είναι ότι είμαστε όλοι είμαστε άνθρωποι. Έχουμε όλοι ανθρώπινα δικαιώματα.

Όλοι μαζί ένας κόσμος (2^η δραστηριότητα)

Η δεύτερη δραστηριότητα ξεκινά με προβολή του βίντεο «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας» καθώς αποσκοπεί να εισάγει τους εκπαιδευόμενους στις μορφές της διαφορετικότητας καθώς στην αποσαφήνιση του «είμαστε όλοι πολίτες», δηλαδή έχουμε όλοι δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα, με τη δεύτερη βιωματική δραστηριότητα επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι: 1) να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και να αναγνωρίσουν τις μορφές της 2) να ορίζουν με δικά τους λόγια ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα ομαδική δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ταξινομήσουν σε δύο ομάδες –μορφές διαφορετικότητας και ανθρώπινα δικαιώματα- τις λέξεις που θα τους χορηγηθούν σε καρτελάκια. Πιο αναλυτικά, στο κέντρο ενός λευκού χαρτονιού κάνσον υπάρχει η εικόνα μιας υδρόγειου σφαίρας με την οποία αποτυπώνεται ο κόσμος μας, δηλαδή εμείς. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να επιλέξουν για να τοποθετήσουν μέσα στην υδρόγειο σφαίρα τα καρτελάκια που θα αφορούν τις μορφές διαφορετικότητας που εντοπίζονται στους ανθρώπους. Έξω από την υδρόγειο σφαίρα θα τοποθετηθούν τα καρτελάκια που θα αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Χαρισματικοί αν και διαφορετικοί (3^η δραστηριότητα)

Στην τρίτη ομαδική δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα που τους προβάλλονται σε φωτογραφίες. Πρόκειται για πορτρέτα ανθρώπων που είναι αναγνωρίσιμα στο ευρύ κοινό λόγω της προσφοράς και του έργου τους. Μέσα από συλλογική εποικοδομητική συζήτηση που ακολουθεί για πληροφορίες που αφορούν το βιογραφικό του εκάστοτε εικονιζόμενου, επισημαίνεται και κάποια μορφή διαφορετικότητας που χαρακτήριζε το εκάστοτε από αυτά τα άτομα προσθέτοντας περισσότερη αξία στο έργο του. Με τη τρίτη βιωματική δραστηριότητα επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι: 1) να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα ενός ατόμου δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη και την αναγνωσιμότητά του 2) να αντιληφθούν ότι τα στοιχεία διαφορετικότητας μας ενισχύουν τη μοναδικότητα μας.

«Υμνώντας» τη διαφορετικότητα (4^η δραστηριότητα)

Στο τέλος του προγράμματος ο κάθε εκπαιδευόμενος διατυπώνει το δικό του ξεχωριστό σύνθημα για να υμνήσει τη σημασία της διαφορετικότητας.

ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ: ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Χαρίκλεια Ορφανίδου, Υπ. Διδάκτορας, Εργαστήριο Διδακτικής & Επαγγελματικής
Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κατερίνα Κεδράκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εργαστήριο Διδακτικής &
Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας &
Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η ανάπτυξη μιας αειφόρου σταδιοδρομίας αποτελεί ζητούμενο για τον σύγχρονο εργαζόμενο, καθώς βιώνει έντονη εργασιακή ανασφάλεια. Η ευθύνη για την εκπαίδευση και την απασχόληση έχει μεταβιβαστεί στο άτομο, χωρίς να έχει προηγηθεί κατάλληλη προετοιμασία και παροχή μέσων για αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας του. Το συγκεκριμένο βιοματικό εργαστήριο εξοικειώνει τους εκπαιδευόμενους στη χρήση του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ενός εργαλείου που δημιουργήθηκε για τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την αποτίμηση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελεί οδηγό για τον αναστοχασμό των στρατηγικών επιλογών και την αναθεώρησή τους, καθώς και την αποτύπωση και εκτίμηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Η έννοια της αειφορίας διέπει στις μέρες μας όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και κατ' επέκταση κι εκείνον της εργασίας. Η UNESCO (2015) επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης για κάθε είδους βιώσιμη ανάπτυξη. Στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο σύγχρονο

περιβάλλον, ο άνθρωπος καλείται να διασφαλίσει μόνος του τα απαραίτητα εφόδια για την απόκτηση και διατήρηση της εργασίας, με ευελιξία και αυτορρύθμιση. Η Διά Βίου Μάθηση έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την διατήρηση της ικανότητας των ατόμων να εργάζονται, ιδιαιτέρως σε μια εποχή με υψηλή ανεργία, αλλά και να ευημερούν από και μέσα στον χώρο εργασίας τους (Cedefop, 2014).

Παρατηρείται πως τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια μεταβίβαση της ευθύνης τόσο για την απασχόληση (ΟΟΣΑ, 2007), όσο και για τη μάθηση (Borg&Mayo 2005, όπως αναφ. στο Volles, 2016) από το κράτος και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο ίδιο το άτομο. Αυτή η αυτονόμηση συμβαδίζει με τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, αλλά έχει μετατρέψει τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου για εκπαίδευση και απασχόληση σε ατομική ευθύνη (Barros, 2012) και απαιτεί από το άτομο την απόκτηση ικανοτήτων διαχείρισης της μάθησης και της σταδιοδρομίας του. Με τη νέα αυτή θεώρηση η κοινωνία δεν επιβάλλει, αλλά διευκολύνει τη Διά Βίου Μάθηση με ευθύνη του ίδιου του μανθάνοντα, γεγονός που έχει οδηγήσει σε αυξημένο ενδιαφέρον για νέες μορφές μάθησης, όπως η αυτοκατευθυνόμενη (self-directed).

Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) Εκπαιδευτικών

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί ήδη από πριν, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan&Hargreaves, 1992). Περιλαμβάνει όλες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, αλλά και τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, που ωφελούν το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Μέσω αυτής αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τη σωστή συνεργασία με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Day, 2003).

Οι νεότεροι ορισμοί για την επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνουν και την παράλληλη προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Η Κεδράκα (2008) οριοθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως την προσωπική ανάπτυξη, την υπηρεσιακή εξέλιξη στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διδακτική επάρκεια και την επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτικού. Επισημαίνει, επίσης, ότι πρόκειται για μια μακροχρόνια αναπτυξιακή διαδικασία, καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το άτομο πρέπει να είναι διαρκώς ικανό να «παρακολουθεί και αναθεωρεί και προσαρμόζει συστηματικά τους στόχους και τις στρατηγικές που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία του», σύμφωνα με τον Greenhaus (1987) (όπως αναφ. στο Κεδράκα, 2008:2), ιδιαιτέρως στην εποχή της εργασιακής ρευστότητας και ανασφάλειας που διάγουμε, θα προσθέταμε.

Σήμερα, συχνά χρησιμοποιείται ο όρος Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη, προς εναρμόνιση με την Διά Βίου Εκπαίδευση ή Μάθηση. Στη βιβλιογραφία ανευρίσκονται πολλές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως ο αναστοχασμός, οι κοινότητες μάθησης, ο θεσμός του μέντορα, οι ομάδες συζήτησης και εργασίας (ή πρακτικής), η επιμόρφωση, τα συνέδρια, τα σεμινάρια, κ.ά.

Αειφόρος σταδιοδρομία

Αειφόρος σταδιοδρομία είναι εκείνη στην οποία τα άτομα απολαμβάνουν τουλάχιστον μέτριο βαθμό παραγωγικότητας, υγείας και ευτυχίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Heslin, Keating&Ashford, 2019). Στις μέρες μας, η εργασία θεωρείται συχνά επισφαλής, καθώς κυριαρχεί εργασιακή ανασφάλεια λόγω της υπο-απασχόλησης, της ανεργίας, των κακών συνθηκών εργασίας και της απουσίας εργασιακού περιβάλλοντος πρόσφορου για την ανάπτυξη των εργαζομένων. Αυτό οδήγησε στην αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και την διατύπωση θεωριών σχετικά με την αειφόρο σταδιοδρομία τα τελευταία χρόνια. Μέσα στις αρχές που πρέπει να διέπουν την αειφόρο σταδιοδρομία είναι η ισορροπία εργασίας-οικογένειας (και κοινωνικού περιγυρου), η αναγνώριση των περιόδων σταδιοδρομίας- ζωής και η επιτυχής προσαρμογή σε αυτές, η ικανότητα (μετα)σχηματισμού νέας επαγγελματικής ταυτότητας εντός ή εκτός του ίδιου επαγγέλματος, η ικανότητα διαμόρφωσης υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος, ακόμη και η διασφάλιση καλού ύπνου που μακροπρόθεσμα θα προστατεύσει τις γνωστικές λειτουργίες και την επαγγελματική απόδοση (Heslin, Keating&Ashford, 2019). Αυτά τα στοιχεία εξελίσσονται κατά την διάρκεια του βίου και της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας, άρα έχουν μια δυναμική και πρέπει να εξετάζονται παράλληλα και να αναθεωρούνται κατά περίπτωση.

Σε «λειτουργία μάθησης»

Απαραίτητο στοιχείο για την αειφόρο σταδιοδρομία αποτελεί η εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Heslin, Keating&Ashford (2019), οι άνθρωποι πρέπει να βρίσκονται σε «λειτουργία μάθησης» (learningmode) προκειμένου να διασφαλίσουν την βιωσιμότητα της σταδιοδρομίας τους. Αυτή η άποψη βρίσκεται σε συμφωνία με το πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί από διεθνείς φορείς και την ατομική πλέον ευθύνη των εργαζομένων για την εκπαίδευση και την απασχόληση, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Το να βρίσκεται το άτομο σε «λειτουργία μάθησης» σημαίνει να διέπει διαρκώς φάσεις όπως η προσέγγιση (καθορισμός στόχων και σχεδιασμός δράσης), η δράση (ενεργός συμμετοχή, πειραματισμός και αναζήτηση ανατροφοδότησης) και ο αναστοχασμός (τι και γιατί συνέβη) των διαδικασιών εμπειρικής μάθησης (Ashford&DeRue, 2012).

Πρόκειται δηλαδή για μια αυτορυθμιζόμενη μετα-ικανότητα, η οποία διαμορφώνει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων για την ανάπτυξη μιας αειφόρου σταδιοδρομίας (Heslin, Keating&Ashford, 2019). Οι τελευταίοι προτείνουν μια «λειτουργία μάθησης» στην οποία τα άτομα πρέπει να συμμετέχουν συστηματικά και με νοοτροπία όχι διατήρησης, αλλά ανάπτυξης για να καταστεί εφικτή η βιωσιμότητα της σταδιοδρομίας, καθώς αυξάνει την δέσμευση με το έργο και την ανθεκτικότητα της σταδιοδρομίας.

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση εμφανίζεται όταν τα άτομα ασκούν τον έλεγχο των στόχων, των πόρων, των μεθόδων και των κριτηρίων αξιολόγησης της μάθησης (Knowles, 1975). Δεν είναι όλα τα άτομα ικανά και διαθέσιμα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο Brookfield (2009) παρατηρεί πως δεν πρόκειται για πραγματικά ελεύθερες επιλογές, καθώς αυτές καθορίζονται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν είναι παντού και πάντοτε ίδια η πρόσβαση σε γνωστικές πηγές. Επίσης, η στροφή προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δε συνεπάγεται και πως τα άτομα είναι ικανά να αυτονομηθούν πλήρως μαθησιακά. Οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να εμπλέκονται με τρόπο και σε βαθμό ανάλογο των αναγκών. Αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη

αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών και των προγραμμάτων σπουδών, ενώ εγείρεται και το σημαντικό ζήτημα της πιστοποίησης και αναγνώρισης της μη-τυπικής και της άτυπης μάθησης και η σύνδεσή της με την τυπική (Barros, 2012). Συνεπώς, εφόσον οι φορείς θα λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης, φέρουν ευθύνη και για την βιωσιμότητα της σταδιοδρομίας, κυρίως βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να καθορίσουν και να δώσουν προτεραιότητα σε αυτά που επιθυμούν να μάθουν, να εντοπίσουν και να έχουν πρόσβαση στους γνωστικούς πόρους, να σχεδιάσουν ένα πλάνο μάθησης, να υποστηρίξουν τα κίνητρά τους με την παροχή ενθάρρυνσης και αναγνώρισης των επιτευγμάτων τους και να διεξάγουν τόσο εκπαιδευτικές όσο και συνοπτικές αξιολογήσεις της προόδου τους (Brookfield, 2009).

Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε κυκλικές, δυναμικές διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι καθοδηγούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους μέσα στον χρόνο, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους (Karoly, 1993). Επιτρέπει στους ανθρώπους να καθορίζουν στόχους, να επιλέγουν και να αναλαμβάνουν δραστηριότητες μάθησης, να αξιολογούν τα αποτελέσματα της δράσης τους ως προς την επίτευξη των στόχων και να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους με βάση αυτά. Η ικανότητα ενός ατόμου για αυτορρύθμιση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην αποτελεσματική αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας του (Heslin, Keating&Ashford, 2019). Οι στόχοι, ως παράγοντας αυτορρύθμισης, φαίνεται να καθορίζουν ισχυρά τη μάθηση (Sitzmann&Ely 2011, όπως αναφ. στο Heslin, Keating&Ashford, 2019). Στην περίπτωση της άτυπης μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στον χώρο εργασίας, θετικό παράγοντα πρόγνωσης της μάθησης αποτελούν η αυτο-αποτελεσματικότητα και η θετική προσέγγιση της ζωής (Noeetal. 2013, όπως αναφ. στο Heslin, Keating&Ashford, 2019).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Η έλλειψη ετοιμότητας των ατόμων για αυτοδιαχείριση της μάθησης και της σταδιοδρομίας επιβάλλει την ανάπτυξη και χρήση εργαλείων που θα παρέχουν ένα σαφές περιβάλλον σχεδιασμού δράσης και θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο αναπτύχθηκε στα πρότυπα που προτείνει ο Αυστραλιανός Ρυθμιστικός Οργανισμός Επαγγελματιών Υγείας (Australian Health Practitioner Regulation Agency-AHPRA), ο οποίος είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του εθνικού σχεδίου πιστοποίησης και αναγνώρισης της επαγγελματικής ανάπτυξης στην Αυστραλία (AHPRA, 2018).

Σκοπός του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου υπήρξε η εξοικείωση των συμμετεχόντων στην κατάρτιση Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Αρχικά το εργαστήριο σχεδιάστηκε ως διά ζώσης δραστηριότητα, με απαραίτητο χρόνο ολοκλήρωσής του τα 45' και με αριθμό συμμετεχόντων περίπου 20-25 άτομα. Λόγω, όμως, της διαδικτυακής διεξαγωγής του Συνεδρίου στο πλαίσιο των μέτρων προστασίας από την πανδημία του ιού Covid-19, το εργαστήριο αναπροσαρμόστηκε, οπότε διήρκεσε μία ώρα και δεν υπήρξε περιορισμός στον αριθμό των συμμετεχόντων.

Μέσα και υλικά του εργαστηρίου

Τα έντυπα που θα διαμοιράζονταν διά ζώσης, δηλαδή το Σχέδιο και το έντυπο αξιολόγησης (βλ. Παραρτήματα 1 &2), δημιουργήθηκαν ως φόρμες της Google και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από τους συμμετέχοντες, διασφαλίζοντας τη δυνατότητα ελέγχου και επεξεργασίας από τους συγγραφείς.

Πορεία του εργαστηρίου

Αρχικά, παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο του εργαστηρίου και δόθηκαν οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία συμπλήρωσης του εντύπου (βλ. Στάδια κατάρτισης σχεδίου συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης) και τους δόθηκε η ηλεκτρονική διεύθυνση, όπου συμπλήρωσαν και υπέβαλλαν μέσω φόρμας της Google το Σχέδιο Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτές λειτούργησαν ως διευκολυντές και ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το Σχέδιο, είτε με πρόσφατες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που υλοποίησαν ή στις οποίες έλαβαν μέρος, είτε με πραγματικές αναπτυξιακές ανάγκες και μαθησιακούς στόχους τους, ώστε να γίνει εμφανής η χρησιμότητα του σχεδίου στην πράξη. Ακολούθησε επιλεκτική παρουσίαση των Σχεδίων και σχετική συζήτηση.

Στάδια κατάρτισης σχεδίου συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης

Στη συνέχεια αναλύονται τα στάδια συμπλήρωσης του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (σύμφωνα με τους Heslin, Keating&Ashford, 2019):

- Φάση προσέγγισης
 - ✓ Εξέταση αναπτυξιακών προτεραιοτήτων (μαθησιακών αναγκών)
Πώς θα πετύχω μια αειφόρο σταδιοδρομία;
 - Πηγές: βέλτιστες πρακτικές, ειδικοί, παρατήρηση στρατηγικών, θεωρίες.
 - ✓ Καθορισμός στόχου μάθησης
Πρέπει να μάθω πώς να...
 - Π.χ. ... είμαι καλύτερος ακροατής
 - ✓ Καλλιέργεια αυτο-αποτελεσματικότητας
Ικανότητα οργάνωσης και εκτέλεσης μαθημάτων δράσης
Αύξηση ανθεκτικότητας σε αποτυχίες
 - ✓ Σχεδιασμός πειραμάτων
 - ✓ Εναλλακτικές προσεγγίσεις π.χ. ανάγνωση άρθρων/θεωριών, εκπαιδευτικά βίντεο, παρατήρηση, ανταλλαγή ιδεών
- Φάση δράσης
 - ✓ Διεξαγωγή δράσεων/εκπαίδευσης
νέες στρατηγικές για επίτευξη στόχου
 - ✓ Αναζήτηση ανατροφοδότησης
 - ✓ Αυτορρύθμιση
Ρυθμίστε τα ενοχλητικά συναισθήματα
- Φάση αναστοχασμού
 - ✓ Εξακρίβωση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων
Τι, γιατί, πότε, πού;
 - ✓ Εξέταση αιτίων και προβλημάτων
Αιτίες που σχετίζονται με το πλαίσιο (π.χ. ανεπαρκής χρόνος, έλλειψη θεσμικής υποστήριξης και καθοδήγησης, κ.ά.)
Προσωπικές αιτίες (π.χ. κακή στρατηγική, εστίαση προσοχής)
Τι θα γινόταν εάν... ;
 - ✓ Διδάγματα της εμπειρίας

Το γεγονός γίνεται εμπειρία όταν αφομοιώνεται

Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες απάντησαν, μέσω δεύτερης φόρμας της Google που τους δόθηκε, σε τέσσερις ερωτήσεις αξιολόγησης (δύο κλειστές και δύο ανοικτές) σχετικά με τον βαθμό ευκολίας και την αναγνώριση της σκοπιμότητας της χρήσης του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η συμπλήρωση του εντύπου ήταν εύκολη. Ανέφεραν έλλειψη εξοικείωσης με την ορολογία, η οποία όμως προσπελάστηκε μετά την εισήγηση και δεν αποτέλεσε πρόβλημα στη συμπλήρωση του Σχεδίου. Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως η χρήση του Σχεδίου θα τους ωφελήσει πολύ, κυρίως παρέχοντας τη δυνατότητα συγκεκριμενοποίησης των στόχων τους και της αποτελεσματικότητας των δράσεών τους, μέσω του αναστοχασμού, ώστε να καταστούν ικανοί να σχεδιάζουν πιο μεθοδικά την εξελικτική τους πορεία, η οποία θα διασφαλίσει την (αυτο)βελτίωσή τους. Η αναφορά στη συμβολή του Σχεδίου για την συνειδητοποίηση των «επιτευγμάτων» τους θεωρούμε πως αποτελεί σημαντική συνιστώσα, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για αυτορυθμιζόμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη αξία έχει η χρήση του σε περιόδους κρίσεων της επαγγελματικής πορείας: σε περίπτωση απώλειας της εργασίας, επιθυμίας για αλλαγή σταδιοδρομίας, αδυναμίας εναρμόνισης επαγγελματικής-οικογενειακής ζωής, κ.λπ. Η διατήρησή του για επαρκές χρονικό διάστημα δίνει την ευκαιρία επανεξέτασης των στόχων και προσαρμογής των στρατηγικών που επιλέχθηκαν. Η ανάγνωσή του μπορεί να φανερώσει τις φάσεις από τις οποίες διήλθε το άτομο και να αποτυπώσει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Ο οδηγός αυτός είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί από οργανισμούς ή επαγγελματικές ενώσεις, για τη διευκόλυνση των μελών τους να εναρμονιστούν με το επιθυμητό προσοντολόγιο/επαγγελματικό προφίλ. Τέλος, όπως ήδη συμβαίνει σε κάποιες χώρες, μπορεί να αποτελέσει έντυπο καταγραφής για τη διευκόλυνση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και πιθανώς και για την αποτίμηση και πιστοποίησή της και για έλεγχο της συμπλήρωσης των απαραίτητων ωρών επιμόρφωσης για την διατήρηση της άδειας άσκησης επαγγέλματος (AHPRA, 2018).

Βιβλιογραφία

- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124.
- ΟΟΣΑ. (2007). *Διεισδύσεις. Ανθρώπινο κεφάλαιο: Πώς η γνώση καθορίζει τη ζωή μας. Περίληψη στα ελληνικά*. OECD. Ανακτήθηκε στις 29/9/2019 από <https://www.oecd.org/insights/38430453.pdf>
- AHPRA. (2018). Australian Health Practitioner Regulation Agency. Continuing Professional Development. Διαθέσιμο στο: <https://www.ahpra.gov.au/Education/Continuing-Professional-Development.aspx> [12/9/2019]
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0071.

- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. In R. Maclean, & M. Wilson (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 2615–2627). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cedefop. (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Research paper No 42. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μετάφραση Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Hargreaves, A., Fullan, M.G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Heslin, P. A., Keating, L. A., Ashford, S., J. (2019). How being in learning mode may enable a sustainable career across the lifespan. *Journal of Vocational Behavior*, Available online 27 June 2019, 103324, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103324>.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23–52.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York Association Press.
- UNESCO. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Ανακτήθηκε στις 7/5/2019 από sustainabledevelopment.un.org.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363. DOI:10.1080/03075079.2014.927852.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Όνομα: _____

Ημερομηνία	Φορέας/ Πηγή εκπαί- δευσης	Στόχοι/ μαθησιακές ανάγκες	Σχέδιο δράσης	Τύπος δραστη- ριότητας	Περιγραφή πεδίων που καλύφθηκαν κατά τη δραστηριότητα και αποτελέσματα	Αναστοχασμός για τη δραστηριότητα και εφαρμογή στην πράξη	Περιγραφή παρεχόμε- νων αποδεικτι- κών στοιχείων	Ωρες ΣΕΑ

Πηγή: ΑΗΡΡΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΣΧΕΔΙΟΥ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

1. Η συμπλήρωση του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης ήταν:

☐ Εύκολη

☐ Δύσκολη

2. Τι με δυσκόλεψε στη συμπλήρωση του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Η χρήση του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης θα με ωφελήσει:

☐ Πολύ

☐ Λίγο

☐ Καθόλου

4. Πού θα με ωφελήσει η χρήση του Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης;

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Όνομα: _____

Ημερο- μηνία	Φορέας/ Πηγή εκπαίδευ- σης	Στόχοι/μαθησιακές ανάγκες	Σχέδιο δράσης	Τύπος δραστηρι- ότητας	Περιγραφή πεδίων που καλύφθηκαν κατά τη δραστηριότητα και αποτελέσματα

Πηγή: ΑΗΡΡΑ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΤΟΥ

Βαγγέλης Κτιστόπουλος

Περίληψη

Πρόκειται για ένα βιομαθητικό εργαστήριο που θα δώσει ιδέες και τρόπους να προσεγγίζεται η γλώσσα στις μικρές ηλικίες με αυθεντική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του μηνύματος, ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού, της συνεργασίας του και της ανακάλυψης των ατομικών του ενδιαφερόντων. Στα 45 λεπτά θα πραγματοποιηθεί ένα μέρος ενός εργαστηρίου τριών και πλέον ωρών. Οι συμμετέχοντες θα παράξουν ιστορίες και ποιήματα μέσα από διαμόρφωση εικαστικού περιβάλλοντος. Στη συζήτηση θα παρουσιαστεί το σύνολο του εργαστηρίου και θα προταθούν ιδέες για τη συνέχισή του στην τάξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Χειραφέτηση του Μαθητή

Η διδασκαλία είναι μία χειραφετική διαδικασία. Αν δεν είναι τέτοια, με μαθηματική ακρίβεια οδηγεί στην ανία ή στην “άνια”.

Η βασική αρχή του δασκάλου θα πρέπει να είναι η κατάργηση του εξηγητικού συστήματος (Ρανσιέρ, 2008:13), η κατάργηση της αυθεντίας. Διότι όπως αναφέρει και ο Ρανσιέρ στο βιβλίο του “Ο Αδαής Δάσκαλος” (Ρανσιέρ, 2008): “Εκείνος που εξηγεί χρειάζεται τον ανίκανο, και όχι το αντίθετο· ο εξηγητής καθιστά τον ανίκανο ως τέτοιο”. Έτσι δομείται η έννοια της αυθεντίας!

Ο παιδαγωγός δεν έχει να προτείνει καμία μέθοδο, η μέθοδος είναι μόνο του μαθητή (Ρανσιέρ, 2008:18). Του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η κάθε μέθοδος μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την προσωπικότητα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και το σύνολο των εμπειριών του κάθε μαθητή.

Ο κάθε δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλά την ομάδα ως σύνολο, αλλά και τα μέλη ξεχωριστά. Η διαδικασία της ακρόασης, του διαλόγου και της δράσης (Giesel, 1999:13) είναι βασική για την προσωπική άμεση συμμετοχή των μαθητών. Η ακρόαση, και από τις δύο κατευθύνσεις, δίνει τη δυνατότητα για καλή γνώση της τάξης, αλλά και κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού κύκλου των μαθητών μας (γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα). Όταν ο δάσκαλος οικοδομεί τη γνώση γύρω από το περιβάλλον ενδιαφέροντος των μαθητών, τότε η γνώση τους αφορά και κινητοποιείται όλο το σύστημα κατανόησης και αντίληψης. Κανείς δεν γνωρίζει πραγματικά κάτι άλλο εκτός από αυτό που έχει κατανοήσει (Ρανσιέρ, 2008:11). Συμπληρωματικά θα λέγαμε εκτός από αυτό στο οποίο έχει συμμετάσχει ενεργά με το συναίσθημά του (Goleman, 1998:33).

Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει διαφορετικές όψεις. Μπορεί να είναι μία διαδικασία γεφύρωσης της απόστασης μεταξύ της ευφυΐας του μαθητή και της ευφυΐας του συγγραφέα ενός βιβλίου. Αυτή τη γεφύρωση καλείται να την κάνει ο δάσκαλος ως αυθεντία (Ρανσιέρ, 2008:12). Μπορεί όμως να έχει και την μορφή κατά την οποία η επιθυμία του μαθητή προπορεύεται και οι ευφυΐες δασκάλου-μαθητή συνυπάρχουν και συμπορεύονται. Όπως αναφέρει ο Ρανσιέρ: “Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν δύο επιθυμίες και δύο ευφυΐες. Θα ονομάσουμε αποβλάκωση την ταύτισή τους”... “Θα ονομάσουμε χειραφέτηση τη γνωστή και σταθερή διάκριση των δύο σχέσεων, την ενέργεια μιας διάνοιας που υπακούει μόνο στον εαυτό της, ακόμα και όταν η επιθυμία υπακούει στην επιθυμία κάποιου άλλου” (Ρανσιέρ, 2008:18).

Αν καταφέρουμε η επιθυμία του δασκάλου να “υπακούει” στην επιθυμία του μαθητή έχουμε κάνει το μεγαλύτερο βήμα στην μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης.

Η Διδασκαλία της γλώσσας στις μικρές ηλικίες

Για λόγους πρακτικούς και ουσιαστικούς δεν θα μπουν σαφή ηλικιακά όρια στη συγκεκριμένη αναφορά. Το φάσμα ηλικιών στο οποίο αναφερόμαστε είναι 4-7 ετών με τυπικά χαρακτηριστικά.

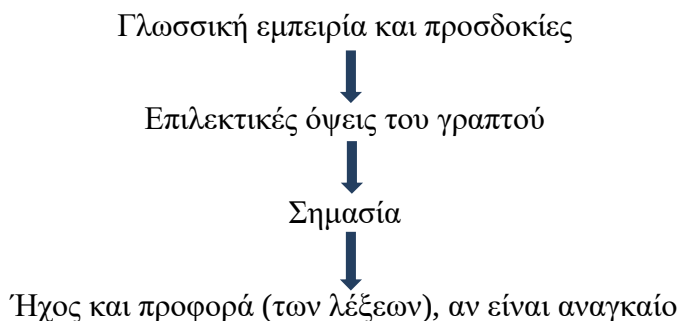
Είναι σημαντικό να αποδεχθούμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας είναι πολλά περισσότερα από την απλή παράθεση φθόγγων. Είναι η διδασκαλία ενός βασικού εργαλείου, ίσως του σημαντικότερου, προκειμένου οι μαθητές να ανατρέψουν ό,τι έχει κατακτήσει η ανθρωπότητα έως σήμερα. Διότι η εξέλιξη προέρχεται από την αμφισβήτηση.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία χρειάζεται κατ’ αρχάς να λειτουργούμε χειραφετικά απέναντι στους μαθητές και στις μαθήτρές μας. Χειραφετικά σημαίνει ότι δίνεται στα χέρια τους η δυνατότητα να μάθουν αυτό που τους αφορά, αλλά και με τον τρόπο που διευκολύνει τον καθένα/την κάθε μια καλύτερα. Αυτή η μοναδική διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας είναι η πεμπουσία της παιδαγωγικής (Βαρνάβα-Σκούρα, 2000:82).

Δευτερευόντως, χρειάζεται να ακούσουμε τις επιθυμίες τους και να κατανοήσουν τις επιθυμίες μας. Η διδασκαλία είναι ομαδική διαδικασία στην οποία έχουν λόγο όλοι· μαθητές/ δάσκαλοι. Το περιβάλλον διδασκαλίας, τα θέματα ενασχόλησης, οι δραστηριότητες επιλέγονται με αυτούς τους όρους.

Έχοντας αυτά υπόψιν μας –και με δεδομένο το τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα- διαμορφώνουμε, ως ενήλικοι, το σύνολο των γενικών στόχων που θέλουμε να πετύχουν οι μαθητές μας τη συγκεκριμένη χρονιά και μαζί τους τους επιμέρους μικρότερους στόχους.

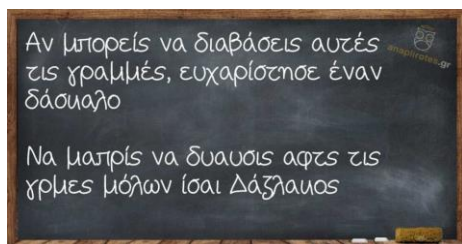
Η μέθοδος που προτείνεται με βάση την αρχή της χειραφετικής διδασκαλίας είναι η ολιστική προσέγγιση (Ναούμη, 2013: 65). Αυτή, ανάλογα με την ομάδα, μπορεί να έχει τη μορφή της φυσικής προσέγγισης (μέθοδος Φρενέ) ή της ιδεοληπτικής προσέγγισης. Το βασικό σκεπτικό είναι ότι η εκμάθηση της γλώσσας ακολουθεί τη διαδρομή (topdown):



Αλληγορικά θα μπορούσε να παρατεθεί το ακόλουθο παράδειγμα:

Όταν προσφέρουμε σε ένα παιδί ένα κομμάτι κέικ, απολαμβάνει ένα κομμάτι κέικ. Δεν το αφορά το αλεύρι, η ζάχαρη, η σοκολάτα κοκ. Όταν θελήσει να αναπαράξει αυτήν την απόλαυση, όταν θελήσει να τη δημιουργήσει από μόνο του, τότε πειραματίζεται, αποτυγχάνει και επιτυγχάνει μέσα από την προσπάθεια.

Επίσης, τα ακόλουθα παραδείγματα δείχνουν ξεκάθαρα τη μικρή αξία της αναλυτικής προσέγγισης της γλώσσας (bottomup):



ΔΙΑΒΑΣΕ ΤΟ ΓΗΡΟΓΡΑ! ΜΡΟΠΕΙΣ!

Συνφύμω με μια έυρενα στο Πισήναπιμετο του Κμτρη-αίζ, δεν πεαίξι ρλόο με τι σριεά ενίαι τοθοπεμετενα τα γταμάμρα σε μια λξέη, ακερί το πώτρο και το ταελείτυο γάμρμα να ενίαι στη στωσή θσέη. Τα υλοπιόπα μρο-ποούν να ενίαι σε τχίυεας θιέεσς και μροπετίε να δαβαι-άεσσε τις λιεξές χρωίς τλβημόρα. Ατυό γνίταιι γαιτί ο απρώνθονις εκέγλφας δεν δαεβζιζιάι γάμρμα γάμρμα κθάε λξέη αλλά τη λξέη σαν σνύλοο.

Ατίπτσμεο, ε;

7H15 M3554G3
53RV35 7O PROV3
H0W OUR M1ND5 C4N
D0 4M4Z1NG 7H1NG5!
1MPR3551V3 7H1NG5!
1N 7H3 B3G1NN1NG
17 WA5 H4RD BU7
NOW, ON 7H15 LIN3
YOUR M1ND 1S
R34D1NG 17
4U70M471C4LLY
W17H 0U7 3V3N
7H1NK1NG 4B0U7 17,
B3 PROUD! ONLY
C3R741N P30PL3 C4N
R3AD 7H15.
PL3453 5H4R3 1F
U C4N R34D 7H15.

4Y7O 7O KE1M3N0
3IN4I Γ14 N4 5A5 Δ31Ξ31 ΠΩ5
O 3ΓK3ΦAΛO5 M45 MΠOP3I
N4 K4N3I 4ΠI573Y74 ΠP4ΓM474
57HN 4PXH MΠOP31 N4 5A5
F4NHK3 ΔY5K0L0 4AΛΛ4 7WR4
7O MY4L0 545 ΔI484Z31 4YT0MA74
XQΡ15 KAN N4 ΣK3Φ7E741.
Λ1Γ01 MΠOPOYN N4 7O
ΔI4845OYN 4Y7O.
AN MΠOP31T3 N4 T0
Δ14845373 K4N73 5HAP3.
OI Φ1ΛO1 545 MΠOPO YN
NA TA Δ148A5OYN;

Συνεπώς όταν εργάζεται κανείς με μία ομάδα μαθητών μικρής ηλικίας είναι σημαντικό:

- να γνωρίζει πως νιώθουν. *Γνώριζε τους μαθητές σου. Χάσε χρόνο για τα συναισθήματά τους. Κερδίζεις χρόνο από το μέλλον.* (Edwards, Gandini, &Forman, 2014:129)
- να μάθει την προέλευσή τους. *Φρόντισε να μην πληγώσεις συναισθήματα που αφορούν στην εθνική τους ταυτότητα, την πίστη τους, την οικογένειά τους* (Edwards, Gandini, &Forman, 2014:130).
- να μάθει για την οικογενειακή τους κατάσταση. *Ίσως κάποιες δραστηριότητες να τα πληγώσουν.*
- να μάθει τα ενδιαφέροντά τους: φαγητό, παιχνίδια, αθλητικά, χρώματα, κοκ
- να χτίσει τη διδασκαλία του μέσα από τα ενδιαφέροντά τους. *Να διαμορφώσει δραστηριότητες που να χωρούν τα ενδιαφέροντα όλων.*

- να προκαλέσει να μιλήσουν, κι ας μην γνωρίζουν. *Παίξε παιχνίδια με παράξενες γλώσσες* (Edwards, Gandini, &Forman, 2014:153).
- να προκαλέσει να γράψουν, κι ας μην γνωρίζουν. *Απλώς δημιούργησε τις συνθήκες: Ανάγκη, περιβάλλον* (Curto, Morillo, &Teixido :25).
- να προκαλέσει να διαβάσουν, κι ας μην γνωρίζουν. *Πειραματιστείτε στον κώδικα*.
- να χρησιμοποιήσει τις τέχνες αβίαστα, χωρίς να καθοδηγεί. *Η Τέχνη είναι χειραφετική από μόνη της. Εικαστικά, λογοτεχνία, θέατρο, μουσική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες να γίνουν δέκτες και δημιουργοί* (Edwards, Gandini, &Forman, 2014:81).

Η ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΤΟΥ.

Εργαστήρι για ηλικίες 4-7 ετών.

Τμήμα του εργαστηρίου που δεν θα πραγματοποιηθεί με τους συμμετέχοντες λόγω έλλειψης χρόνου. Τα εικαστικά περιβάλλοντα θα έρθουν έτοιμα από αντίστοιχο εργαστήρι με παιδιά.

Στην αρχή:

Δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα μεγάλο χαρτόνι 3μ X 1μ. Το χαρτόνι χωρίζεται σε έξι μέρη. Το κάθε μέρος είναι ένα περιβάλλον: Μία πόλη, ένα λιβάδι, ένα βουνό, ένα δάσος, μία έρημος, μία παραλία. Δίνονται στους συμμετέχοντες υγρά χρώματα και ζωγραφίζουν αυτά τα περιβάλλοντα. Ο καθένας, η καθεμία μπορεί να μετακινηθεί και να ζωγραφίσει σε όποιο σημείο επιθυμεί. Στα περιβάλλοντα δεν μπαίνουν άνθρωποι ζώα κλπ.

Στη συνέχεια (αρχίζει το εργαστήρι):

Ο καθένας, η καθεμία λέει ποιος μπορεί να ζει σε κάθε μέρος. Αφού ειπωθούν οι ιδέες δημιουργούνται οι ήρωες (εικαστική δημιουργία) που ζουν στα περιβάλλοντα. Εκτός από τη δημιουργία του ήρωα καταγράφεται και η ταυτότητά του. Οι ήρωες αποφασίζουν να φτιάξουν ομάδες και να δημιουργήσουν μικρές ιστορίες σε επιλεγμένα περιβάλλοντα. Τις ιστορίες αυτές τις μοιράζονται με τους υπόλοιπους. (Τέλος εργαστηρίου)

Οι ιστορίες αυτές καταγράφονται (με όποιο τρόπο μπορεί ο καθένας) επάνω στα περιβάλλοντα. Εφόσον κάποιο παιδί δεν γνωρίζει να γράφει μπορεί να δημιουργεί εικονομηνύματα, ή να γράφει με τον δικό του κώδικα. Στη συνέχεια διαβάζουν στους άλλους αυτά που έγραψαν.

Επόμενες δραστηριότητες ανάλογα με τις ηλικίες και τα ενδιαφέροντα:

- Δημιουργούν τον ήρωά τους σε κούκλα. Παίζουν τις ιστορίες ως κουκλοθέατρο με φόντο τα περιβάλλοντα.
- Δημιουργούν μία κοινή ιστορία και την καταγράφουν.
- Παίζουν θεατρικά την ιστορία αυτή.
- Δημιουργούν ένα ποίημα, που μπορεί να γίνει τραγούδι με αυτοσχέδια μουσική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Curto, L. M., Morillo, M. M., &Teixido, M. M. Γραφή και Ανάγνωση - Βοηθήματα για τη Διδασκαλία και την Εκμάθηση του Γραπτού Λόγου σε Παιδιά Ηλικίας 3-8 ετών. (Τ. Βαρνάβα - Σκούρα, Trans.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Edwards, C., Gandini, L., &Forman, G. (2014). ReggioEmilia, Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (11thed.). (Ε. Κουτσουβάνου, Ed., & Α. Βεργιοπούλου, Trans.) Αθήνα: Πατάκη.
- Giesel, C. C. (1999). A Freirean approach to English as a Second Language literacy . Iowa State University . Retrospective eses and Dissertations. 16149 .
- Goleman, D. (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. (Α. Παπασταύρου, Trans.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναούμη , Π. (2013). Διερεύνηση των Μεθόδων, Τεχνικών και Στρατηγικών Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής που Χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών- Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής- Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής , Θεσσαλονίκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003, Μάρτιος 13). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Retrievedfrom Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). Ο Αδαής Δάσκαλος. (Δ. Μουνάνου, Trans.) Αθήνα: νήσος.

Καλλιόπη Λαμνή, 2^ο Νηπιαγωγείο Συκεών

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μία πρόταση αξιοποίησης της τέχνης σε σχολικά εκπαιδευτικά πλαίσια, με κύριο προσανατολισμό την πρόταση νέων και ευέλικτων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων στην εκπαίδευση. Με την ταυτόχρονη ερμηνεία του εικαστικού έργου αποσκοπεί και στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και του προφορικού λόγου των μαθητών. Στηρίζεται στη διερεύνηση και απόδειξη της γνωστικής και γλωσσικής διάστασης της τέχνης. Η ταύτιση της γλώσσας της τέχνης με τη φυσική γλώσσα δημιουργούν το πλαίσιο ανάπτυξης των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί είναι η μεθοδολογία “Artful Thinking”, την οποία προτείνει το Πανεπιστήμιο του Harvard, για τη διδακτική προσέγγιση της τέχνης στο Σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Οπτικός γραμματισμός, γλώσσα και τέχνη, γλωσσολογία του έργου τέχνης, ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Η συνολική διάρκεια του βιοματικού εργαστηρίου είναι σαράνταπέντε λεπτά.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι είκοσι άτομα.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Το βιοματικό εργαστήριο που πρόκειται να αναπτυχθεί παρακάτω απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Προτείνει μία διδακτική πρακτική και μεθοδολογία ευέλικτη, απλή και εύκολα εφαρμόσιμη, τόσο σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών, όσο και σε διαφορετικό επίπεδο αυτών. Χρησιμοποιεί την τέχνη ως διδακτικό σκοπό, με στόχο την ερμηνεία του εικαστικού έργου, αλλά και ως διδακτικό μέσο με την παράλληλη ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο έχει σκοπό αρχικά να ενημερώσει τους συμμετέχοντες σχετικά με το θεωρητικό του πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε το εμπειρικό του μέρος, το οποίο θα ακολουθήσει κατόπιν.

Α:Θεωρητικό μέρος

Κύριος στόχος και βασική παιδαγωγική θέση του αποτελεί η υποστήριξη της άποψης ότι η τέχνη πρέπει να κατέχει κύριο ρόλο στους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους της σχολικής εκπαίδευσης. Η διάθεση ανάδειξης της παιδαγωγικής αξίας της τέχνης πηγάζει από όλες τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις, οι οποίες την υποστηρίζουν θερμά. Ο Μάριος Πουρκός θεωρεί απαραίτητη την ένταξη της τέχνης στη σχολική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί πολύτροπη γνώση και μάθηση. Αναφέρει, επίσης, τις θέσεις του Eisner και του Adorno, οι οποίοι πιστεύουν ότι η τέχνη καλλιεργεί τον προφορικό λόγο και την έκφραση των μαθητών (Πουρκός, 2009: 235-237). Η μετασχηματιστική παιδαγωγική με τον Merizow και τον Robert Boyd τη θεωρούν κύρια πηγή μετασχηματιστικής μάθησης (Πουρκός, 2009: 553-556). Οι Lowenfeld και Brittain πιστεύουν, για την τέχνη, ότι είναι τόσο σημαντική όσο και η εκπαίδευση και πρέπει να αποτελεί τη βάση της (Lowenfeld&Brittain, 1970). Ο Dick Field υποστηρίζει τις απόψεις τους και τις απόψεις του Guilford

, ότι η τέχνη αυξάνει την προφορική γλωσσική ευχέρεια και τη δημιουργικότητα των παιδιών και συνδέονται άρρηκτα (Field, 1970: 370). Ο Gardner θεωρεί ότι η ενασχόληση με την τέχνη στο σχολείο αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών πολύτροπα (Crozier&Chapman, 1991: 37).

Δεύτερος βασικός στόχος του εργαστηρίου είναι η ανάπτυξη της γνωστικής διάστασης της τέχνης. Συνήθως η τέχνη συνδέεται με τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου. Η έμφαση στη νευροβιολογική βάση της τέχνης οφείλεται στις πρόσφατες ανακαλύψεις της παθολογίας και της ανατομίας. Σύμφωνα με αυτές η όραση δεν είναι μια παθητική διεργασία, η οποία ξεκινά από την παθητική λήψη του οπτικού ερεθίσματος μέσω του αμφιβληστροειδή και επεκτείνεται στον εγκέφαλο (Henle, 1976). Η όραση είναι μία ενεργός λειτουργία, που αδράχνει το ουσιώδες (Arnheim, 2004), από το επίπεδο του αμφιβληστροειδή και το μεταφέρει στον οπίσθιο εγκεφαλικό φλοιό. Εκεί υπάρχουν εξειδικευμένες οπτικές περιοχές V1, V2, V3, V4, V5 κ.ά., οι οποίες αποκωδικοποιούν διαφορετικές ιδιότητες του ερεθίσματος. Υπάρχει χρονική ιεράρχηση στην επεξεργασία και μεταξύ τους συνεργάζονται, έτσι ώστε να μπορούμε να μιλούμε για μικρο-συνειδήσεις. Η όραση επιλέγει το ουσιώδες από το επίπεδο του αμφιβληστροειδούς και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του ατόμου στρέφεται και εστιάζει, επιλέγει, ταξινομεί. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο εργάζεται και ο καλλιτέχνης. Η τέχνη είναι ανώτερη γνωστική και πνευματική λειτουργία (Zeki, 2009). Από το επίπεδο της αντίληψης υπάρχει η σκέψη, την οποία ο Arnheim ονομάζει “οπτική σκέψη” (Arnheim, 2007).

Ο γνωστός ψυχολόγος Goodman το 1966 ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο του Harvard ένα ερευνητικό πρόγραμμα σχετικό με την ικανότητα πρόσληψης εικαστικών έργων τέχνης από παιδιά. Το πρόγραμμα ονομάστηκε “Project Zero” και μετά το 1984 το συνέχισε ο Gardner, στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Το πρόγραμμα ζητούσε από παιδιά ηλικίας 5 έως 10 χρονών να ταυτίσουν καρτέλες-όρους με διάφορες διαθέσεις και συναισθήματα, με τα αντίστοιχα εικαστικά έργα που ταίριαζαν. Επίσης ανάμεσα από πολλές καρτέλες ταύτιζαν το έργο με την καρτέλα που του ταίριαζε (Crozier&Chapman, 1991).

Τα συμπεράσματα του προγράμματος ήταν ότι τα παιδιά από την πρώιμη νηπιακή ηλικία μπορούν να προσλάβουν με επιτυχία τις διαθέσεις και τα συναισθήματα μέσα από την τέχνη. Για τον λόγο αυτό το πρόγραμμα συνεχίστηκε να εφαρμόζεται και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σήμερα συνεχίζεται στο Πανεπιστήμιο του Harvard με το πρόγραμμα “Artful Thinking”, το οποίο προτείνει μια μέθοδο διδακτικής προσέγγισης της τέχνης στο σχολείο. Η μεθοδολογία “Artful Thinking” αποτέλεσε τη μεθοδολογία την οποία προτείνει παρακάτω και το συγκεκριμένο βιομαθητικό εργαστήριο.

Η τέχνη, επίσης, έχει άμεση συνάφεια και με τη φυσική γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Η άποψη ότι αποτελεί έκφραση υπάρχει από την αρχαιότητα ακόμη. Αρχικά, όμως, τα κριτήρια για την τέχνη βρισκόταν έξω από το εσωτερικό του καλλιτέχνη. Θεωρούνταν μίμηση της πραγματικότητας και κατόπιν αναπαράσταση της και μόλις τον 18^ο και 19^ο αιώνα με τον Ρομαντισμό άρχισε να θεωρείται έκφραση του εσωτερικού κόσμου και του συναισθήματος (Μουρίκη, 2003). Έτσι ξεκίνησε η εποχή που το κριτήριο της τέχνης μεταφέρθηκε σε εσωτερικές σφαίρες του καλλιτέχνη, αλλά και του θεατή. Η άποψη της Langer είναι ότι αποτελεί έκφραση μέσω συμβόλων. Ο Croce πιστεύει ότι είναι εποπτεία και έκφραση μέσα από μορφές. Ο Coolingwood πιστεύει ότι αποτελεί δημόσιο λόγο (Μουρίκη, 2003). Ο Cassirer την ορίζει ως συμβολική γλώσσα και ότι έχει κοινό γένος με τη φυσική (Crozier&Chapman, 1991). Ο Dewey θεωρεί ότι είναι αυτοέκφραση

(Chapman, 1978). Η Chapman αναφέρει ότι είναι έκφραση δυναμική και επικοινωνιακή (Chapman, 1978). Για τον Goodman αποτελεί γλώσσα με απεικονιστικό συμβολικό σύστημα (Παπαδοπούλου, 2004) και το ίδιο για την Milner (Milner, 1998). Ο Gardner πιστεύει ότι είναι συμβολικό σύστημα, όπως και η γλώσσα (Crozier&Chapman, 1991). Ο Barthes θεωρεί ότι είναι σημειωτικός κώδικας με άμεση συνάφεια με τη φυσική γλώσσα (Kress&VanLeeuwen, 2010). Για τον Halliday η τέχνη και μάλιστα η εικαστική, είναι γλώσσα, έκφραση συναισθήματος, εσωτερικότητας και επικοινωνία, η οποία έχει άμεση συνάφεια με τη φυσική γλώσσα και αναπτύσσεται μέσα από τις ίδιες δομές και στάδια λειτουργίας και μεταλειτουργίας (Kress&Van Leeuwen, 2010).

Στάδια ανάπτυξης λειτουργίας και μεταλειτουργίας της φυσικής και της εικαστικής γλώσσας

Η σχέση μεταξύ των δύο ειδών γλωσσών της φυσικής με την εικαστική γλώσσα διαγράφουν μία κοινή πορεία ανάπτυξης και ταύτισης του τρόπου εξέλιξης τους. Η φυσική γλώσσα αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα και στάδια ανάπτυξης, τα οποία ταυτίζονται με αυτά της εικαστικής γλώσσας.

Υποσυστήματα ανάπτυξης φυσικής και εικαστικής γλώσσας:

- 1)Μορφολογικό στάδιο ανάπτυξης: Υπάγονται σε αυτό τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία της φωνολογίας, της γραμματικής και του συντακτικού.
- 2)Το σημασιολογικό στάδιο ανάπτυξης: Περιλαμβάνει το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας.
- 3)Το πραγματολογικό στάδιο ανάπτυξης: Περιλαμβάνει το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης της γλώσσας και τους επικοινωνιακούς κανόνες χρήσης της, ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Υποσυστήματα ανάπτυξης της μεταλειτουργίας της φυσικής και της εικαστικής γλώσσας:

- 1)Το αναπαραστατικό στάδιο: αναφέρεται σε αυτό που αναπαριστά το περιεχόμενο του έργου και δίνει νόημα στην εμπειρία του ανθρώπου.
- 2)Το διαπροσωπικό στάδιο: Προσδιορίζει τη δράση, τις ενέργειες, τις ιδιότητες σε ένα περιβάλλον.
- 3)Το κειμενικό πλαίσιο: Καθορίζει τις σχέσεις, την ιεραρχία, το κειμενικό πλαίσιο της περίπτωσης.

Η σύνθεση των δύο συστημάτων ανάπτυξης της φυσικής και της εικαστικής γλώσσας είναι απαραίτητα για την εξαγωγή νοήματος και την ανάγνωση του εικαστικού έργου και κάθε εικόνας. Η σχέση γλώσσας και εικόνας είναι πολύ ισχυρή, καθώς η οπτική γλώσσα μας μιλά χρησιμοποιώντας τις δομές της φυσικής γλώσσας. Για τον λόγο αυτό για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και του προφορικού λόγου των παιδιών και ακόμη την καλλιέργεια της πνευματικής τους υπόστασης, των γνωστικών λειτουργιών τους και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων είναι απαραίτητη η διδακτική προσέγγιση της τέχνης στο σχολείο (Kress&VanLeeuwen, 2010).

Β: Εμπειρικό μέρος

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που πρόκειται να εφαρμοστεί για την προσέγγιση του εικαστικού έργου είναι το πρόγραμμα Artful Thinking, για το οποίο έγινε αναφορά και παραπάνω. Το πρόγραμμα προτείνει εννέα διδακτικές τεχνικές- εκπαιδευτικά εργαλεία, για τη διδακτική προσέγγιση εικαστικού και μουσικού έργου τέχνης.

Το εικαστικό έργο που πρόκειται να επεξεργαστούμε στο συγκεκριμένο βιοματικό εργαστήρι είναι το “Μέγαν Αρτοποιείον” του Θεόφιλου.



Εικόνα 1: Θεόφιλος, Το Μέγαν Αρτοποιείον.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία -τεχνικές του Artful Thinking είναι τα εξής:

- 1) Ισχυρίσου/ υποστήριξε/ ρώτησε: Η τεχνική απελευθερώνει και ενθαρρύνει την εξέλιξη αιτιολογήσεων από τα παιδιά.
- 2) Τι σε κάνει να το λες αυτό; : Η τεχνική αναπτύσσει την ικανότητα περιγραφής επεξήγησης και επιχειρηματολογίας από τα παιδιά.
- 3) Σκέψου/ ξεδιάλυνε/ εξερεύνησε: Βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα διερεύνησης και να συνδέουν παλιά με νέα γνώση.
- 4) Δημιουργικές ερωτήσεις: Ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν να θέτουν ερωτήματα.
- 5) Δες /σκέψου/ αναρωτήσου: Η τεχνική βοηθάει στην ανάπτυξη προσωπικών ερμηνειών.
- 6) Αρχή/μέση/τέλος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες και να εντάξουν μέσα σε αυτές το έργο.
- 7) Ακούγοντας: Δέκα φορές επί δύο: Η τεχνική χρησιμοποιείται για μουσικά έργα.
- 8) Κοιτώντας: Δέκα φορές επί δύο: Η τεχνική χρησιμοποιείται σε εικαστικά έργα για καταγραφή λέξεων και ιδεών.
- 9) Χρώματα/φόρμες/γραμμές: Χρησιμοποιείται στα εικαστικά έργα και βοηθά τα παιδιά στην ανάλυση σε κατηγορίες.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι συμμετέχοντες στο εργαστήρι χωρίζονται σε έξι ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί το έργο σε ένα από τα έξι στάδια ανάπτυξης του.

Προτάσεις για επεξεργασία:

Όλες οι ομάδες θα κληθούν να επιλέξουν μία από τις εκπαιδευτικές τεχνικές-εκπαιδευτικά μεθοδολογικά εργαλεία του Artfulthinking, με την οποία πρόκειται να επεξεργαστούν το έργο.

1^η Ομάδα: Μορφολογικό στάδιο:

1)Καταγραφή των λέξεων, 2)Τοποθέτηση τους στον ενικό και πληθυντικό αριθμό, από δύο ομάδες, 3)Συνώνυμα και αντίθετα των λέξεων, 4)Σύνταξη των προτάσεων του πίνακα, 6) Επιρρήματα και σύνδεσμοι του έργου, 5)Αρνητικές και καταφατικές προτάσεις και αντιστροφή τους, 6)Ονοματικά σύνολα, ουσιαστικά με προσδιορισμούς, 7)Μετατροπή των προτάσεων του πίνακα σε επεξηγηματικές, συμπερασματικές, αναφορικές.

2^η Ομάδα: Σημασιολογικό στάδιο:

1)Καταγραφή και ομαδοποίηση των λέξεων, ανάλογα με τη χρήση τους, 2)Απόδοση των λέξεων ή της κατάστασης του έργου με τις αντίστοιχες έννοιες, π.χ. χαμόγελο= φιλία, ευγένεια κ.τ.λ., 3) Καταγραφή όλων των επιθέτων του έργου, 4)Μεταστροφή των εννοιών σε αντίθετες, 5) Αιτιολόγηση της απόδοσης των εννοιών και των αντιστροφών τους, 6) Σύνθεση των εννοιών σε δύο προτάσεις με χρήση συνδέσμων ανάμεσα.

3^η Ομάδα: Πραγματολογικό στάδιο:

1)Τοποθέτηση του έργου σε κάποιο πλαίσιο, χρονικό και πολιτισμικό, 2)Σύνθεση μιας ιστορίας με το “πριν” και το “μετά” του έργου, 3)Δραματοποίηση της ιστορίας.

4^η Ομάδα: Αναπαραστατικό στάδιο:

1)Βρίσκουμε όλα τα πρόσωπα και αντικείμενα του έργου, 2)Γίνεται καταγραφή όλων των ρημάτων, 3) Βρίσκουμε τις ενέργειες, τις δράσεις, τις διεπιδράσεις, τις ιδιότητες του έργου, 4) Σύνθεση προτάσεων με χρήση των δράσεων και των ιδιοτήτων, κ.τ.λ. και ένωση των προτάσεων ανά δύο με συνδέσμους.

5^η Ομάδα: Στάδιο διαπροσωπικών σχέσεων:

1)Βρίσκουμε τα πρόσωπα του έργου ή ακόμη ανακαλύπτουμε και απουσία προσώπων, 2)Διερευνούμε που κοιτάζουν τα πρόσωπα και αν συνομιλούν, 3)Αν εμπλέκεται και ο θεατής και γιατί, 4)Βρίσκουμε τις διαθέσεις των προσώπων, 5) Διατύπωση υποθέσεων για τις σχέσεις, τις δράσεις και τη ζωή των μορφών του έργου, 6) Ταύτιση με κάποιο πρόσωπο του έργου: “Αν ήμουν εκεί ποιος θα ήμουν;”, “Τι θα έλεγα;”.

6^η Ομάδα: Κειμενικό πλαίσιο:

1)Ανακάλυψη του χωρισμού σε ζώνες, 2) Ιεραρχικότητα των μορφών και των στοιχείων, 3) “Ποιος είμαι εγώ;” και “Που βρίσκομαι;”, 4) Καταγράφουμε τους πιθανούς διαλόγους των προσώπων ή και κρυφές τους σκέψεις, 5)Λέμε μια μικρή ιστορία για κάθε πρόσωπο και στοιχείο του έργου.

Σύνθεση των σταδίων:

Όλες οι ομάδες ενώνονται ξανά στην ολομέλεια και γίνεται παρουσίαση της επεξεργασίας της καθεμίας. Συνθέτουμε όλη τη ζωή και ερμηνεία του έργου, πιο εμπειριστικά, καθώς τώρα όλα τα στάδια βοηθούν στον τελικό εμπλουτισμό της ερμηνείας και του οπτικού γραμματισμού του. Στο τέλος μπορεί ο καθένας να διατυπώσει, εκ νέου, το κειμενικό πλαίσιο του έργου.

Διδακτικό υλικό

Τα υλικά που θα χρειαστούν θα είναι μόνο φύλλα Α4, για την καταγραφή των στοιχείων της επεξεργασίας. Επίσης θα μοιραστεί έγχρωμη φωτοτυπία του έργου, σε φύλλα Α3, σε κάθε ομάδα για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας του.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και τη συζήτηση στην ολομέλεια οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τη σταδιακή εξέλιξη οικοδόμησης του εικαστικού έργου και της γλώσσας του, όπως τα σκέφθηκε ο καλλιτέχνης όταν τα αποτύπωνε. Το χτίσιμο από τις λέξεις στις έννοιες, κατόπιν στο αναφορικό πλαίσιο του έργου, τις αναπαραστάσεις των μορφών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, βήμα προς βήμα, συνθέτει την “ανάγνωση” της σκέψης του καλλιτέχνη, την ερμηνεία του έργου, με την αρωγή της φυσικής γλώσσας

Οι συμμετέχοντες θα έχουν εργαστεί σε ομάδες, ώστε να διαπιστώσουν τη δυνατότητα που δίνει η επεξεργασία της γλωσσολογίας του έργου. Ωστε να κινηθούν ευέλικτα ανάλογα με την ηλικία, τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών τους. Αργότερα στην ολομέλεια θα έχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τον τρόπο δράσης, σε όλα τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης και δυνατότητας ανάπτυξης του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου των μαθητών.

Η επεξεργασία του εικαστικού έργου μέσα από την ανάπτυξη των σταδίων λειτουργίας και μεταλειτουργίας του εικαστικού έργου και της γλώσσας, καλλιεργούν την ικανότητα του οπτικού γραμματισμού και τον προφορικό λόγο, αλλά το όφελος δεν κερδίζεται μόνο σε επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Καθώς, η όλη διδακτική προσέγγιση και δράση, με τα γνωστικά οφέλη, οδηγεί σε προσωπική ανέλιξη των μαθητών. Όπως είναι γνωστό η κατάκτηση γνώσεων, με πολύτροπα μέσα και με τρόπους που ευνοούν τη συμμετοχή της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1990), βοηθά ακόμη και τους αδύνατους μαθητές να συμμετέχουν, να δρουν, να παίρνουν μέρος στην όλη διαδικασία. Τα αποτελέσματα επιδρούν και στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση, το ενδιαφέρον για τη σχολική γνώση, η οποία δεν ξεχνιέται, αλλά αφομοιώνεται και στον λόγο των μαθητών και στη σταδιακή αλλαγή συμπεριφοράς τους (Gardner, 1973).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Arnheim, R. (2004). *Τέχνη και οπτική αντίληψη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Chapman, L. (1978). *Approaches to art in education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crozier, R., Chapman, A., (1991). *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam. Netherlands: Elsevier science publishers b.v.
- Field, D., (1970). *Change in art education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gardner, H., (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Gardner, H., (1973). *The arts and human development*. New York: John Willey & sons.
- Henle, M., (1976). *Vision and artifact*. New York: Springer publishing company.
- Kress, G., Van, Leeuwen. T., (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lowenfeld, V., Brittain, L., (1970). *Creative and mental growth*. United States of America: The Macmillan company
- Milner, M., (1998). *Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μουρίκη, Α., (2003). *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπαδοπούλου, Μ., (2004). *Παίζοντας τέχνη με παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, Τόμος 1*. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ., (2009). *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zeki, S., (2002). *Εσωτερική όραση*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

MEDIA LITERACY FOR TEENS: BLENDING THE LEARNING EXPERIENCE THROUGH CLIL AND ICTs

Chrysoula Lazou, Hellenic Ministry of Education

Efterpi Bilimpini, Hellenic Ministry of Education

Abstract

This paper discusses the implementation of a project on critical thinking and media literacy for teenagers through CLIL method on blended learning environments. The project is based on a proposal submitted to World Learning, an International Educational Organization in Washington, with the intent to enhance opportunities for teenagers to discern quality in information both in its consumption and creation. The project was realized in two schools in Northern Greece with the participation of a selected group of learners in each school during fall semester 2019. Learning theories were complementary employed as to enhance motivation and engagement. A 3-phase survey along with in person interviews was conducted as to measure results. Findings suggest that the project was of much value to teenagers' perceptions and attitudes in the digital world and a further, in a larger scale implementation is proposed as to enhance active and sustainable citizenship in the digital age.

Keywords: media literacy, critical thinking, digital age, teenagers, CLIL, pedagogy

INTRODUCTION

We live in a digital era that social media has overtaken the traditional media providing opportunities for two-way communication and promoting both expert and crowd-sourced sharing of knowledge and information. Nevertheless, this culture of sharing demands for innovation in the educational landscape, providing future citizens, voters and leaders with tools and skills to successfully learn how to discern quality in information, both in its consumption and creation.

The project is based on an Alumni TIES seminar that took place in Kyiv in fall 2018 that involved the participation of 43 educators and librarians from 25 countries from Europe and Eurasia. The theme of the seminar was about Media Literacy and Critical Thinking in the Digital Age with the participation of one of the authors. The seminar was very enlightening and led to the submission of a proposal on how to raise teenage students' awareness on the importance of the theme. To this end, a curriculum in English (CLIL) was prepared employing both face-to-face and blended learning instruction, in synchronous and asynchronous learning environments, with the intent to help learners get acquainted with a range of strategies to interpret media in an innovative educational context. Two groups of learners situated in towns of Northern Greece, Kavala and Evros respectively, participated in a joint venture. The project involved innovative lessons and their implementation in their educational context, with a pilot testing of the materials in two classes, one in each school. The schools involved are the Junior High School of Amygdaleonas and 1st Junior High School of Didymoteicho. This helped conduct *a small-scale experimental research educational intervention and study* and pay close attention to the results. The project is entitled *Media Literacy and Critical Thinking: Training the Future Digital Citizens and Leaders*, with a shorter version of this name, favored by students, *Media Literacy for Teens.gr*.

The overall goal is to help teenage students, that is, future voters, citizens, and leaders raise awareness on disinformation and the dissemination of fake news, considering that it can negatively influence public opinion and lead to negative consequences for different spheres of

society, causing damage in a community, a region, or even a country. The project activities refer to both cognitive and affective domain of learning and are in alignment with its objectives.

BACKGROUND/LITERATURE REVIEW

It is evident that in this information and highly technological age, we need to adopt a wider, more sophisticated definition of literacy, one that surpasses print media to include screen-based and electronic ones. In 2009, UNESCO's General Conference at its 34th session emphasized on the need to explore new initiatives to bring forward media literacy aiming at providing the opportunity for citizens to make informed judgements about media and information sources and broaden civic participation. According to Wilson, UNESCO took it a step further in 2011 creating a curriculum with the goal of enabling the educational community to better understand the role of media. The definition offered is the acquisition of media literacy as “a set of essential competencies (knowledge, skills and attitudes) that allow citizens to engage with media and other information providers effectively and develop critical thinking and lifelong learning skills for socializing and becoming active citizens” (2012, p. 16). This curriculum is designed to support teachers in the development of critical questions, learning objectives, pedagogical approaches, and sample activities to be put into practice when working with secondary students in order to help them build the communication, creativity, collaboration, and critical thinking skills of children in their relationship to modern media. In fact, media literacy goes back in history to ancient Greece, where “critical questions” were incorporated into instructional practices and knowledge was believed to be developed through investigation, constant questioning, deepening of analysis and reflection. During the 70's, media literacy education began to be recognized as a critical practice of citizenship, part of the exercise of democratic rights and civil responsibilities (Hobbs & Jensen, 2009). In today's participatory culture, followed by an unprecedented explosion of new media technologies, new media literacies must include skills, knowledge, ethical frameworks, and self-confidence to be adopted by students towards their personal advantage as well as the common good (Jenkins, 2006). However, educators often fail to understand that young people's online media use is more often than not entertainment-centered. The students' idea of media use and understanding may vary considerably and disconnect from what teachers comprehend of meaningful media use. It is stressed that educators – as well as scholars researching the field – should initiate an exploration of the content teens place on media – information and social – in order to explore issues of identity and self-representation. Research shows students resistant to the process of interrogating and examining their media literacy practices and it is the media literacy educators' responsibility to shift the interest from students' “tool competence” – that is their ability to use sophisticated technology – to “digital citizenship” – a concept closely related to media literacy that focuses not on the necessary, yet simplistic idea, of internet safety but on the rights and responsibilities of students as communicators on the internet and real life (Hobbs & Jensen, 2012).

Being a relatively new field of scientific research, it was recognized that it needed to progress to an epistemological or meta-theoretical point of view in order to observe the constitution of media literacy education as a discipline (Capello et al., 2011). In the US the discussion focused on setting the Core Principles of Media Literacy Education aiming at reaching a consensus about the purpose of MLE and its instructional practices and values. The discussed and formed principles verify that the media

literacy education asks for active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create. In fact, it is believed to be *an expanded conceptualization of literacy*, building skills for learners that require an integrated, interactive and repeated practice, aiming at developing informed, reflective and engaged participants, all very essential to a democratic society. These principles attempt to reconcile the differences that exist between the “protectionist” and “empowerment” ideas hidden behind media literacy scholars’ ideology, thus placing ML within both *literacy education* and *constructivist learning theory* emphasizing its role in supporting active democratic citizenship as opposed to simply creating informed consumers of mass media and popular culture. In that way, ML is transformed into an educational discipline distancing itself from simplistic, rhetorical and generalized attacks on some types of media and revisiting the replacement of students’ perspectives with those of the authority. Media Literacy Education is about teaching them how they can arrive at informed choices that are most consistent with their own values and are based on their own enquiries and reflections (Hobbs & Jensen, 2009).

METHODOLOGY

More often than not technology is a focal point in the lives of young adolescents and it is documented that school students access local, national, and global information via social, political and entertainment outlets. This media influence and impact the development characteristics of adolescents, including the physical, cognitive, moral, psychological and socio-emotional dimensions of their development (National Middle School Association, 2010).

Bearing that in mind as well as our personal interest and intention to incorporate an expanded conceptualization of literacy into our classrooms *a small-scale experimental research educational intervention and study* was designed and implemented in two groups of students from Northern Greece – the Junior High School of Amygdaleonas in the region of Kavala and the 1st Junior High School of Didymoteicho in the region of Evros. These two groups of 24 and 17 14 year-old students respectively embarked on a 3 - month project integrated in their English Lesson. The specific age group was selected based on the findings of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016, conducted in 24 countries around the world that identified an increase in grade 8 (equivalent, 13-14 years old) students’ civic knowledge across participating countries (UNESCO, 2017). As such, an educational blog was created, with materials on media literacy in English, including activities for each session, games, quizzes, reading material, and educational videos.

More specifically, the instructional design was based on ADDIE model, an instructional systems design (ISD) model incorporating a. *the analysis phase* where the learners’ existing knowledge and skills were identified with the help of a pre-course online questionnaire aiming at identifying the target groups characteristics, the new behavioral outcomes, the learning constraints existing, online pedagogical considerations etc.; b. *the design phase*, where the learning objectives were set, the assessment instruments were carefully chosen along with the exercises, the content, the subject matter analysis, and the media selection; c. *the development phase*, during which the project was reviewed and revised according to feedback given; d. *the implementation phase*, the procedure during which the students were exposed to all the prepared activities to include PBL, face-to-face activities, experiential learning, gamification-introduction to mobile learning, online quizzes to monitor

progress, filling charts, creation of concept maps, creation of news articles, web search for clickbaits and cross-checking of news websites credibility, deconstructing and reconstructing advertisements and articles, collaborative learning in synchronous CMCs, peer tutoring, active listening, presentations; and finally e. *the evaluation phase* formatively with the distribution of a mid-course questionnaire where the programme was assessed in order to be modified to cater for specific needs and mistakes in its original design (formative assessment) and finally a post-course questionnaire where students were asked to answer specific criterion-related open ended questions in order to assess the success of the programme and offer feedback for future reference.

Instructional design leveraged CLIL (Content and Language Integrated Learning) method, where students were taught the subject matter through English. This allowed for the integration of all four skills, both receptive and productive in learning English while acquiring knowledge on new content. As stated by the European Commission (Eurodice, 2006), CLIL is applied throughout Europe catering for different needs. It does not replace the teaching of language as such – the language as a subject – but is realized in parallel to such teaching, playing the role of the ‘vehicle’ of content.

The four major components of CLIL, the 4Cs as Coyle, Hood, and Marsh (2010) contend, are Content, that is, subject matter, Cognition, that is, learning and thinking processes, Communication, that is, language learning and using, and Culture, that is, developing intercultural understanding and global citizenship. The subject of media literacy implemented in English in two classes distantly located though collaboratively working, was clearly ideal to hone all the components of CLIL, promoting active thinking and learning, encouraging project-based learning that simulates real life situations and working conditions of an ever-evolving global networked world.

FINDINGS AND DISCUSSION

Data was gathered in both a quantitative and qualitative mode, applying online three-stage surveys, that is, a pre-, mid-, and post-course survey with the main intent to measure the outcomes of the project on the cognitive and affective domain. The two groups of students worked on the same materials and data sources were enriched from student assignment work, classroom observation notes, discussion list transcripts, instructors’ comments and reflections. In person interviews, mainly based on the students’ willingness and parents’ consent, provided more in-depth study verifying the quantitative study results.

Raising Awareness on Media Literacy

Students’ responses (41 in total), revealed that before taking the course they had not realized that they spend more than 7 hours (average 7 hours 20 minutes) a day consuming information especially through social networks, television, and advertisements - 47% initially stated that they spend about 3-4 hours a day, 34% 1-2 hours and only 10% were close to their initial estimate. They also realized that they mostly pay attention to the visuals (42.1%) and read the headlines (26.3%) without bothering

to read the whole article (18.4%); who the author is (3%); its validity; and reliability of the source (10.5%). Additionally, they admitted sharing without opening the link to read the whole article. Students stated that they have identified false information or at least doubted its validity (50%), though the rest of them were not sure (42.1%) or never bothered (7.9%). Responses to the question *“Has anyone talked to you about fake news and how to check it?”* involved 47.4% positive answers, 28.9% negative answers, and 23.7% “not sure” responses.

Classroom observations along with their responses to the mid-course survey revealed that their assumptions on knowledge about how to discern quality in information was not based on ground strategies and they admitted their lack of media literacy skills and the change in attitudes, acquisition of knowledge, and development of critical thinking skills even after the fifth (mid) session. The post survey responses and the results of their cumulative assessment verified that the intended learning outcomes were achieved, as students were exposed to new subject matter, acquiring strategies to discern quality in media consumption while at the same time learning English, practising all 4 skills. Students also expressed their interest in expanding their knowledge on the topic of media literacy which verifies the fact that the strategies applied were stimulating and enhanced their interest in mastering the topic in the future.

The Use of English in the Project

Ten students were interviewed in person, in a relaxed, friendly environment. In the question *“Media Literacy for Teens is a project that is taught in English. Did that help you improve your skills in English and practice the language while learning about the media?”* eight students responded that they had never before been taught a subject matter in English for a whole semester and they were thrilled that they had this opportunity. They practised English language, learnt new vocabulary, practised grammar, and, above all, learnt about an issue that is so close to their everyday life experiences, connecting school with real world.

Students’ responses to the question *“Why, do you think, it is important to be taught about useful, today's world issues in English at school?”* were very encouraging with regard to the implementation of CLIL in the educational context. More specifically, students shared that we live in a digital era that it is of high importance to be able to communicate our ideas in an international language. One interviewee shared:

Student: *“It is extremely important to be taught about today's world issues at school because we become more aware and responsible for what's happening around us. Especially having the chance to learn all about this in English--the international language--is something that helps us socialize and share our thoughts into that global community”.*

When students were asked about their development of all four skills in English, that is, reading, writing, listening, and speaking, they answered that though not consciously or with a focus on learning the language, activities involved all skills, as they had to read and write articles, listen actively to videos and respond to questions, collaborate and communicate in English, presenting their work and findings.

With regard to assessment, “European” CLIL states clearly that the focus should be on content, and the language is intended as instrumental to the latter’s development (Coyle et al. 2010), and any problems with the language must be resolved by the CLIL practice itself (Barber, 2012).

Formative and summative assessment showed that 73% of the learners had a better performance in both content and language than in previous semesters. When asked why they think this happened their responses involved three main factors: a) the theme of the project was very interesting and kept them engaged and motivated; b) they liked that they had to collaborate and respond to online classmates, which made them do their best to keep involved; and c) materials were always available and they could make use of their personal devices anytime and anywhere for educational purposes, without feeling stressed with a textbook in their hands. They felt that taking quizzes and playing games, though for educational purposes, did not discourage them for the additional reason that they could do so either with their friends or on their own, combining learning with fun (edutainment).

Blended Learning Experience

Learning took place in both F2F and online mode, blending the method and enhancing the experience. An educational blog was created where students could have access to materials, assignments, videos, quizzes, and games, asynchronously, at any time better fit their schedule and as often as they wished. Blended learning is defined as “the educational approach, which integrates face-to-face classroom practices with online and mobile delivery methods” (IABL, n.d., para. 3). This way it enabled students to work at their own pace, 24/7, providing them with ample opportunities to chunk information, self-regulate their learning, and enhance opportunities to master content. Students’ responses on their blended learning experience were very positive, mainly because they did not rely on paper-based material, though they admitted that they were not very familiar with that mode in the Greek educational context. More specifically, in the question:

Teacher: *“Was it interesting for you that you could make use of your personal devices (mobile phone, tablet, PC, etc) to have access to the materials and assignments?”*, interviewees’ responses were:

Student 1: *“Having the opportunity to use our personal devices, was something that I loved about this project. It was more practical and helpful for us since we are all accustomed to technology.”*

Student 2: *“Though my mobile phone is my favourite device, I could never imagine how useful it might be to study for school! No need for paper materials, opportunities to watch the videos again and again, take the tests as many times as I wished, play games, look for sources, check websites, check for clickbait, just wonderful!”*

Project-Based Learning with the Use of CMCs for the Collaboration of two Schools Distantly Located

Two selected groups of students from distantly located schools collaborated on this project. They worked on the materials in parallel, took the same activities, had Skype sessions to exchange information and experiences, solve problems, and make decisions. Additionally, an online group account was created to get to know each other and share materials. Learners' responses to the question *“Do you think that Skype meetings between classes that are distantly located but cooperate for a project help to solve problems and make decisions or messaging is more effective?”*, interviewees' wording converge onto the premise that both messaging, that is, asynchronous online communication, and Skype sessions, that is, synchronous online communication, facilitate problem solving, though each one has distinct characteristics, depending on the nature of decision-making. For instance, they noted that synchronous sessions did not allow for more profound thought and well prepared responses to questions, but helped them develop bonds and trust while working collaboratively and solve any misunderstandings that distant asynchronous communication may involve. There was a student that noticed that this kind of collaboration simulates how people collaborate on a professional level in real life situations. As such, computer-mediated communication tools played a vital role in the success of the collaboration between the two distant groups of learners.

LIMITATIONS

A considerable limitation of the survey is that the project was implemented in only one age group of students and approximately of the same level of English, that is, B1+, according to CEFR (Common European Framework Reference). It would be interesting to study if and how this project would apply to other age groups. As such, we cannot be certain that the intervention can render the same results in a lower educational level; however, the flexibility of the material used could predict for adjustments to the curricula that could cater for younger students. To add to this, the present survey was a small scale survey as it targeted only the students of the two classes involved. There was a variety of tools used: pre- mid- and post questionnaires, in person interviews, instructors' observations notes, journal keeping, comments and reflections, and student assignment work. The fact that the researchers were at the same time the educators/instructors and the creators of the educational intervention is a limitation for larger scale surveys. However, that being a tentative attempt one could argue that this was in favour of the implementation as the researchers/instructors had a general overview of the educational intervention and the results it produced. Finally, we should point out that this survey was not based on a previous research attempt. In conclusion, given the above, one cannot generalize on the findings especially from a quantitative perspective. A future wider scale implementation and replica of the study would add to and enrich findings. To this end, the materials and surveys are available in an open educational resource repository.

CONCLUSION

Media Literacy for Teens was a project that allowed for the implementation of rich learning and teaching practices with the aim of enhancing the students' ability to approach, analyse, assess, and produce meaningful information, involving two distantly located groups of learners and leveraging

CLIL and blended learning on a task-based, collaborative learning environment. The study was conducted in a small scale, though it provided rich, in-depth data that led to certain interesting conclusions. As such, study findings enhance past literature that supports that task-based learning based on content learning through a foreign language (CLIL) improve learners’ performance. The additional implementation of CMCs to promote collaboration of distantly located groups of learners added to the study, as it suggests that it enhanced learners’ motivation and engagement especially on topics such as media literacy which, as literature suggests, is of seminal importance to students’ active civic participation. Though CLIL and blended learning is still in its infancy in the Greek high school educational context, it can provide rich, innovative, holistic, and lifelong learning experiences to the 21st century learner, promoting the acquisition of knowledge on subject matter, skill-building, and sustainable citizenship in the digital age.

References

- Barbero, T. (2012). Assessment tools and practices in CLILL. In F. Quatarpelle (Ed.), Assessment and evaluation in CLIL (pp. 38-56). European Commission: AECLIL-EACEA. Retrieved from <http://www.alsdgc.ro/userfiles/2827-10627-1-PB.pdf>
- Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh, D. (2010). CLIL, Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, Cambridge.
- European Commission, Eurydice, The information network on education in Europe, (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Retrieved from: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-ineurope_en.pdf.
- Järvinen H. (ed.), 2009:
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education in Journal of Media Literacy Education 1, p.1-11
- IABL (n. d.). International Association for Blended Learning. About IABL. Retrieved from: <https://iabl.org/About-iabl>
- International Association for Blended Learning (n. d.). About IABL. Retrieved from: <https://iabl.org/About-iabl>
- Jenkins, H. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Chicago, IL: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved from: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- (December 15, 2019)
- National Middle School Association. (2010). *This we believe: keys to educating young adolescents*, Westerville, OH: Author
- UNESCO (2007). Records of the General Conference, 34th session, Paris, 2007, v. 2: Proceedings. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159254>

- UNESCO (2017). ICCS 2016 highlights a significant increase in average student civic knowledge in 11 countries since 2009. Retrieved from: <https://en.unesco.org/news/iccs-2016-highlights-significant-increase-average-student-civic-knowledge-11-countries-2009>
- Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy: pedagogy and possibilities, Communication, n.39, v.XX in Scientific Journal of Media Education, p.15-22

‘TIE-DIEING OLD LEARNING PRACTICES’ - IMPLEMENTING APPLIED DRAMA IN SECONDARY EDUCATION TO ENHANCE MOTIVATION AND PRACTICE THE ENGLISH LANGUAGE

Kalliopi Sotireli

Abstract

The current paper is based on an action research and case study scheme performed in two Greek schools of Secondary Education, with the purpose of investigating how students’ motivation to learn

English may be enhanced and linguistic skills practiced through emotions triggered by Theater and Drama practices. Special focus is given to motivation through Applied Drama projects in schools and, thus, the practices of Drama in Education (DIE) and Theater in Education (TIE) are portrayed through the upstaging of a musical in the English language and an innovative teaching-via-theater scheme. The three posed research questions examine: i) the emotions instilled in EFL students during the process, ii) the extent to which the project may influence students' motivation and language practice and iii) the potential benefits gained.

MOTIVATING GREEK EFL STUDENTS TO LEARN VIA EMOTIONS

Motivation is the drive to participate in, persist in and achieve a task or activity and is a crucial psychological notion, since the theories around it endeavor to clarify why human beings contemplate and act the way they do (Dornyei, 2009). More specifically, concerning FLL, motivation seems to be a determining factor for either successful or non-successful learning outcomes (ibid). As such, students who learn a foreign language are influenced by three factors which are triggered by emotions they experience during the process, i.e. by their willingness and engagement during the learning process, by their social environment which coerces them or not to be involved in the L2 learning process and by how positive this whole process may be (ibid). Advocating this perception, Deci and Ryan (2000) in their ‘Self-Determination’ approach, mention three motivational types which influence individual attitudes towards specific activities, namely intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation, all thought to shape attitudes towards learning (ibid).

Intrinsic motivation and stimulation to learn, rather than being forced by external forces, is a factor leading to successful acquisition (Dornyei, 1998), since the whole learning experience is, then, dependent on the elation and exhilarating emotion of ‘gaining competence’ (Wu, 2003, p.502). Murray (2011), following the Montessorian approach of learning, suggests that students’ intrinsic motivation is dependent on four elements: autonomy, interest, competence and relatedness. This is further stressed in Maslow’s (1962) theory of ‘self-actualization’, where emphasis is put on the inner desire each person has for self-fulfillment, owing to which, learning turns into a constant process of ‘becoming’ (Maslow et al., 1987) instead of statically being.

Additionally, recent studies have accentuated the need for the presence of strong, positive emotional schemes in order for students to be intrinsically motivated and, consequently, involved in the learning process as they may allow for goal setting and future strategic plans, along with higher order cognition which follows the emotional experience (MacIntyre & Gregersen, 2012). Generally, emotions, either negative or positive, are a crucial parameter in the process of learning and play a decisive role in ‘how, what, when and why people think, remember and learn’ (Piazzoli, 2018).

Additionally, in the process of learning students might additionally be extrinsically instigated by their social environment (Ryan & Deci, 2000) or may occasionally exhibit amotivation, which involves lack or low motivational levels to achieve a task (O’Connor & Vallerand, 1990). It may, thus, prove challenging to convince students to learn English, as they may not like it (Ramage, 1990) and even have negative dispositions towards practicing it, owing to strong anxiety and lack of confidence (MacIntyre & Gregersen, 2012) as well as insecurity while expressing themselves, which serve as ‘psychological barriers for communication’ (Littlewood, 1984, p.58).

Emotions and the Arts in the learning process

Effectively motivating students is, thus, a requisite for many educators. Goals to be fulfilled in this procedure involve students’ gaining self-esteem and personal development via involvement in challenging experiences (Maslow, 1962); such an experience could be a PBL creative process that intends to promote multimodality (Murray, 2013), and collaboration, as exemplified in the current research.

Overall, art-based projects promote gaining of knowledge and attainment of values through both collaborative and personal work (Somekh, 2006), given that all members of a group, the teacher included, interact and offer opinions and perspectives to reach a certain goal. The students are, hence, challenged and enticed to make choices, and are, consequently, content, motivated and willing to learn and participate (Shadlyn, 2004). Learner autonomy is, thus, enhanced since no evident pressure, especially on behalf of the educator, is put to achieving the set goals (Dornyei, 1994) and students may plan their course of action using mental potentials, critical thinking and imagination. Therefore, lack of boredom is usually achieved and creativity is enhanced. Furthermore, students are involved in the process of ‘learning how to learn’ through experiential techniques, and, via intriguing and fun activities while learning a new language, they may find themselves emotionally involved, thus, absorbing knowledge more rapidly, attaining autonomy (Byron, 1986) and even setting further future learning goals (Ramage, 1990).

Incorporating Applied Drama in EFL learning

Theater has been a favorable educational tool since ancient times (Gillespie, 1990) as both Education and Drama involve acting and transmitting a certain message (Valverde, 2003). Its use in education, known as ‘Applied Drama’ was established among academics and practitioners of the Art of Drama to describe practices beyond theater premises, ‘intended to benefit individuals, communities and societies’ (Nicholson, 2005, p.2). Thus, Applied Drama provides a dynamic field for exploration and acquisition with two of its practices, namely Drama in Education (DIE) and Theater in Education (TIE) gaining ground concerning language learning.

DIE originated in the 20th-century England. Previously encountered as ‘creative dramatics,’ it emphasizes self-expression through enactment and expression of imagination as well as stimulation of the ‘inventive skills’ of the pupils and, thus, motivation towards learning (Oliva, 2014, p.1759). It grows through the creativity and participation of all the stakeholders, who in turn grow through it socially, intellectually and linguistically (Mages, 2016).

TIE similarly initiated in 1960s Britain as an outcome of the need for the functional use of the arts in the educational substratum and it involves ‘a coordinated and carefully structured pattern of activities’ (Jackson, 1993, p.4) or else theatrical shows, which are usually performed by professional actors/teachers typically specialized in young audiences, are designed to be attended by one or two classes in a school environment (Wooster, 2016), and are meant to acquire an educational, rather than a solely entertaining role through interactive drills (Mages, 2016). It mainly deals with important issues students may encounter, which are interwoven with the curricular needs of a specific academic context (Jackson, 1993) and, therefore, aspires to provide attending pupils with a gamut of cross-curricular learning opportunities, by stimulating critical participation and thinking on their behalf (Wooster, 2016) through both the performance and the interactional activities which ensue (Mages,

2016). Both practices are thought to provoke emotions and promote motivation; thus, their combination into an original single practice, namely ‘TIE-DIE’ instigated participants to be further involved in the learning process.

Linguistic advantages of Drama Practices

Learning is crucial in adolescence, as the critical thinking mechanisms which teenagers develop, aid analysis and linguistic expression of their emotions and needs. Educational drama, through use of techniques that actors utilize to prime for a performance (Valverde, 2003), is capable of propounding legitimate means of learning by uniting oral and written speech (Goodwin, 2006) and by providing adolescents with the chance to reflect on their actions after they have primarily resorted to critical thinking and ample decision-making concerning their own alternative learning path (Crowe, 2006). Thus, both students’ literacy and oracy are practiced (Wessels, 1991) via interactive, meaningful and contextualized situations.

Concerning literacy, the dramatic texts provided, being effective teaching tools dealt with through collaboration, are able to promote all language skills in appropriate contexts and involve students in the learning process (Flint, 2016). Advocating enhancement of literacy, Almond (2013, p.10) suggests that educators should incorporate drama practices in their teaching methods and even endeavor to stage a play with their students, as drama is ‘a whole-person approach to language teaching’ through which learning becomes an unforgettable, profound and life-resembling process, promoting acquisition and practice of all skills and subskills of L2.

Regarding oracy, in Drama practices verbal communication both in L1 and L2 is instinctive, emotional, latently practiced (Almond, 2013), and, yet, conspicuous to its learners (Ellis, 1997) who are required to thoroughly understand the meaning of the spoken lines so that they may ‘be’ a particular character instead of simply act, learning in the process how to respond impulsively and spontaneously as is the case with real-life oral speech (Cullen & Kuo, 2007). As such, authentic production of language is achieved (Freire, 2005), involving critical skills which are generated by not merely copying, but rather refabricating depicted knowledge (Crowe, 2006; Freire, 2005). Moreover, while rehearsing, pupils may regulate conversational exchange tactics between L1 and L2, also known as ‘code-switching’, which facilitate learners’ sociolinguistic advancement (Tarone, 1981).

Emotion-based benefits of Drama practices

Apart from the aforementioned linguistic benefits, Applied Drama practices also promote motivation to learn, through attributes which are influenced by emotions, as through it adolescents self-reflect, get to know themselves and gain not only the L2 know-how but also self-confidence, which is considered to be the most decisive factor concerning students’ motivation to elaborate on FLL schemes (Clement & Kruidenier, 1985). Indeed, learning through drama relies on a powerful social and active ‘learning by doing’ environment (Valverde, 2003) and ‘draws on emotional intelligence’, thus enhancing confidence in the students of all learning. Additionally, Drama offers cross-curricular and intercultural opportunities for students to expand their knowledge horizons and thoroughly explore their inner ‘self’ and the ‘other’ (Piazzoli, 2019), who is determined by the customs and habits of a different culture.

Resourcefulness is another offspring of theater practices; students who participate in drama projects usually feel creative, feel interested, content and proud and acquire a need for exploration, sharing of their feelings and experiences and integrating these feelings into future circumstances (Fredrickson, 2001). Reliance on one another and reciprocal encouragement, since the participating students share a common goal (Almond, 2013), may similarly be a motivational factor to participate in the learning process. Correspondingly, the need for and feeling of ‘belonging’ is met; Piazzoli (2018, p.66) emphasizes the necessity of ‘groupness in a group’ through which all stakeholders are bonded ‘as a social collective’. Consequently, students become more sociable, learn how to externalize inner thoughts and eventually grow emotionally. Other important motivational factors, namely the desire to thrive and be accepted by a group, the aspiration to satisfy and please students’ environment, as well as the urge to play a role (Jenkins et al., 2003) are also met in Drama and generate self-actualization (Maslow, 1962), long-term emotions of exhilaration and, thus, abilities to surpass anxiety, which is usually caused by negative emotional arousal’ (MacIntyre & Gregersen, 2012, pp.197-198).

RESEARCH IN ACTION: THE TIE-DIE PROJECT

The current research was based on a Drama-based project which initiated because the educator aimed at investigating triggered emotions, through which Secondary Education students may be motivated to learn English and potentially practice the English language. In this effort, a TIE-DIE project was conducted; the DIE process involved the preparation and prospective performance of the musical ‘Annie’ in the English language whereas in the TIE section an attempt was made on behalf of the students to acquire the role of a ‘teacher’ and impart mastered knowledge to peers.

The research primarily aspired to examine the emotions instigated during the TIE-DIE project, along with the students’ motivational stance towards English in the Greek EFL context; moreover, it anticipated to delineate which attributes of the English language, if any, may be practiced in the Applied Drama process. In this context, research has been conducted whose methodology involved posing pre- and post- TIE-DIE questionnaires to all stakeholders, participatory and non-participant observations, and an interview to the sixteen participating students.

Analysis and implications for the TIE-DIE Project

Thorough analysis of the conducted research (Sotireli, 2019) involved the theoretical underpinnings, the practical implementation of the project and the educational policies which may be influenced. Concerning emotions experienced, students appeared inclined to participate in the project as they felt gradually more involved and passionate, which, according to Murray (2011), also leads to learner autonomy. Moreover, a few students admitted trying to become even better on account of the pride they felt after the performances on stage, which is a place to express inner emotions, advocating Maslow (1987) who supports that inner desire for self-fulfillment abets becoming better. Moreover, students were enticed to be creative, hence life-long learning was promoted, since emotions triggered in innovative real-life situations linger and have after-effects (Reeve, 2005). Furthermore, feeling included in a team where learning took place positively disposed learners towards L2 (Clement, 1985). Thus, students claimed that making friends enabled them to proceed in the process and gain confidence during the project. Finally, anxiety, insecurity and lack of confidence were gradually averted and changed into positive emotions.

Intrinsic motivation which depends on autonomy, interest, competence and relatedness (Murray, 2011) appeared to either remain the same or became more positive. Few students who were primarily negatively predisposed, admitted to having developed affectionate emotions towards the English language which they now consider easy to acquire justifying Hitt and Kraybill (2014) who claim that DIE and TIE practices provoke positive emotions and promote motivation to learn. In this context a plethora of benefits was realized throughout the process (Sotireli, 2019).

The findings appear to concur with similar past studies which exalt drama in learning procedures; concomitantly, the study introduces the innovative term TIE-DIE which involves application of a mixture of Applied Drama processes in Secondary Education contexts, with the aim of stimulating emotions through which students are enticed to participate in the learning process. It is aspired through the current study that the implications concerning drama-based linguistic practice, especially in Speaking as registered in the findings, are proliferated to English educators through seminars, conferences and blog discussions. Moreover, having witnessed even weak students' motivational enhancement and willingness to use English in order to reach optative results during the performances, it is suggested that more use of L2 be made in the English class on behalf of educators.

Regarding practical implementation, the constructive findings of the current research which exhibited students' surpassing of anxieties, inclination for the target language even by students who were negatively predisposed at the beginning, and motivational enhancement to learn owing to positive emotions, may significantly influence educational practices concerning future use of Applied Drama in school contexts. It is, thus, recommended to L2 educators to use more student-friendly educational tools and materials in the teaching process, with the aim of encouraging pupils to use L2 rather than L1, to apply drama projects in in-class teaching processes so as to intrigue students into latently practicing English through fun activities, to upstage more English-speaking plays with high-school students, in order to instill the benefits of the project to more students as well as to cross-examine the results of the current research, thus achieving validity, and, finally, to involve more students in a consequent alternative TIE experience, which was proven to have benefitted both students/actors and students/audience.

CONCLUSION

During the project, the involved sixteen EFL students were witnessed to have experienced emotions during the TIE-DIE process such as elation, pride, confidence, inclusion and self-assurance which led to surpassing of anxieties. Moreover, the project appeared to have influenced students' stimulation for EFL language practice both during the procedure and after it, as it was admitted by all learners, especially the ones who were not primarily fond of the English language, that their motivation to learn and practice L2 mainly advanced, as they had gained a gamut of benefits during the TIE-DIE project; these benefits include practice of all language skills, particularly oracy, use of critical thinking mechanisms, acquaintance with a foreign culture, social encounters with peers and cooperation towards a common goal, enhancement of self-reliance, specifically during the performances and the TIE lesson, and self-actualization. Concluding, the researcher suggests future similar studies be conducted to further prove the motivational value of Applied Drama practices and eventually incorporate such alternative, experiential PBL practices in standard Secondary Education curricula.

References

- Almond, M. (2013). *Teaching English with Drama*. Brighton: Pavilion Publishing.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English Classroom*. London: Methuen.
- Clement, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21-37.
- Crowe, S. M. (2006). *Dance, Drama and Music – a Foundation for Education: A Study on Implementing the Performing Arts in the Early Years of Education*. (Unpublished doctoral dissertation). RMIT University.
- Cullen, R., & Kuo, I. V. (2007). Spoken Grammar and ELT Course Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly*, 41(2), 361-386.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dornyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2009). Psychology matters (B. Beaven, Ed.) [Abstract]. *IATEFL 2008: Exeter Conference Selections*, 64(1), 16-22.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flint, T. K. (2016). *Responsive Play: Exploring Play as Reader Response in a First Grade Classroom* (Doctoral dissertation, The University of Arizona, 2016) (pp. 1-308). Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed: An education for humanization*. Penang: Citizens International.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gillespie, P. P. (1990). Theater Education and Hirsch's Contextualism: How do we get there, and do we want to go? *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 31-47.
- Goodwin, J. (2006). *Using drama to support literacy activities for children aged 7 to 14*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hitt, C., & Kraybill, A. (2014). *U of A Researchers Find Major Benefits for Students who Attend Live Theater*. University of Arkansas.
- Jackson, A. (Ed.). (1993). *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (2nd ed.). Abington, Oxon: Routledge.
- Jenkins, A., Breen, R., Brew, A., & Lindsay, R. (2003). *Reshaping teaching in higher education: Linking teaching with research*. London: Routledge.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213.
- Mages, W. K. (2016). Educational Drama and Theatre: Paradigms for Understanding and Engagement. *Open Online Journal for Research and Education*, (5), 1-9.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H., Frager, R., & Fadiman, J. (1987). *Motivation and personality*. New York: Longman.
- Murray, A. (2011). Montessori elementary philosophy reflects current motivation theories. *Montessori Life*, 23(1), 22-33.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Oliva, G. (2014). Education to Theatricality inside Secondary School, Art and Body. *Creative Education*, 5, 1758-1775.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1990). Religious Motivation in the Elderly: A French-Canadian Replication and an Extension. *The Journal of Social Psychology*, 130(1), 53-59.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Iowa: John Wiley and Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Shadlyn, R. (2004). Motivation. Retrieved March 13, 2019, from <http://www.cherriedesignz.com/motivation-robyn-shadlyn/>
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Sotireli, K. (2019). 'TIE-DIEing old learning practices' *Implementing Applied Drama in Secondary Education to enhance motivation and practice the English language*. (Unpublished postgraduate dissertation). Hellenic Open University. Retrieved October 30, 2019, from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44769>
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Valverde, C. P. (2003). Theatre in Education (TIE) in the context of Educational Drama. 7-19.
- Wessels, C. (1991). *Drama*. Oxford: ELBS with Oxford University Press.
- Wooster, R. (2016). Theatre in Education: It's a critical time for critical thinking. *ArtsPraxis*, 3, 13-24.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501-517.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΘΕΑΤΡΟ: ΈΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΟΥΣ «ΙΠΠΕΙΣ» ΤΟΥ
ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗ, ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ FORUM THEATRE**

Γιάννης Πουταχίδης, ΜΑ Θεατροπαιδαγωγός, 1^ο& 7^ο Δημοτικό Σχολείο
Αμπελοκήπων – 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης – Theatre house network

Περίληψη

Το έναυσμα για αυτό το εργαστήριο δόθηκε από τη συνεργασία μου με το διθέσιο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Δαρμένης που πραγματοποιήθηκε το 2011 (βλ. Καζίρα, Καπλάνη, Μακρυγιάννης & Πουταχίδης, 2011). Μια έρευνα δράσης πάνω στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στο ανέβασμα δίγλωσσης θεατρικής παράστασης. Το έργο που επιλέχτηκε ήταν οι «Ιππείς» του Αριστοφάνη σε δική μου διασκευή.

Επιλέχτηκε για το εργαστήριο η κωμωδία του Αριστοφάνη, «Ιππείς», η οποία επιτρέπει να δουλέψουμε με ασφάλεια σ’ ένα περιβάλλον, και με χαρακτήρες που σχετίζονται με τη σημερινή πραγματικότητα. Η ιστορία αυτή αγγίζει μια πληθώρα θεμάτων, όπως: ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, πονηριά, τιμιότητα και αλληλοσεβασμός. Ο στόχος του σχεδίου διδασκαλίας που προτείνω είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα αίτια που οδηγούν σε προστριβές μεταξύ των συμπολιτών μέσα σε μια δημοκρατία – να δουν τα προβλήματα από την πλευρά των πολιτών, του Παφλαγόνα, του Αλλαντοπώλη. Επιπλέον, επιδιώκω οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες όπως να συνεργάζονται, να κατονομάζουν τα συναισθήματά τους, να εκφράζουν τις γνώμες τους και τις σκέψεις τους. Μέσα από τις δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας στήνεται ένα πλέγμα αλληλεπίδρασης μεταξύ της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της ελληνικής. Οι μαθητές ενθαρρύνονται με παιγνιώδη τρόπο να εκφράσουν σύνθετα συναισθήματα και αφηρημένες έννοιες στη δεύτερη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν εργαλεία για να εξερευνήσουν, χαρακτήρες διαμέσου του παιχνιδιού ρόλων, ν’ αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την έκφρασή τους, να μάθουν να σέβονται τους άλλους, να γνωρίσουν τρόπους και τεχνικές ώστε να μεταδίδουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις δημιουργικές μεθόδους του Εκπαιδευτικού Δράματος (Woolland, 1993· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (A. Boal, 1981). Το εργαστήριο, είναι μια σύνοψη των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης, στοχεύει να ενθαρρύνει και να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, καθώς και να τους δώσει εναύσματα για να ανεβάσουν μία παράσταση. Ο πρώτος στόχος είναι να γνωριστούν οι μαθητές με το θέατρο και ο δεύτερος στόχος (που είναι η φυσιολογική του εξέλιξη) η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο, Εκπαιδευτικό Δράμα, Θέατρο Forum, μειονοτική εκπαίδευση, ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

1. ΣΤΟΧΟΙ

Αρχικά οι μαθητές πρέπει να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στα ελληνικά και να κατανοήσουν καλύτερα τη δομή της ελληνικής γλώσσας μέσα από ένα ολοκληρωμένο θεατρικό κείμενο. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο εκπαιδευτικό δράμα είναι σημαντικό τόσο το περιεχόμενο όσο και η μορφή. Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί συγκεκριμένα και προσεκτικά επιλεγμένα παραδείγματα για να διαπραγματευτεί ένα συγκεκριμένο θέμα ή ερώτημα και να οδηγηθεί μέσα από την διερεύνησή του στην κατανόηση βαθύτερων και αφηρημένων εννοιών. Η επεξεργασία γίνεται πάντα σε δύο επίπεδα:

προσωπικό και κοινωνικό

Παράλληλος στόχος είναι η ανάπτυξη και δημιουργία *προσωπικότητας* η οποία είναι ικανή:

- Να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα γύρω της σ’ όλο της το βάθος και να ξέρει να προσανατολίζεται σ’ αυτήν.
- Να μπορεί να ολοκληρώνει τις σκέψεις της και χωρίς φόβο να λέει τις απόψεις της.
- Να έχει κριτική σκέψη.
- Να έχει τόλμη πνεύματος.
- Να λύνει και να αντιμετωπίζει δημιουργικά τα προβλήματα και τις προκλήσεις της νέας εποχής.
- Να αντιλαμβάνεται ηθικά διλήμματα και να μπορεί μόνη της, υπεύθυνα να αποφασίζει.

- Να σέβεται τους συνανθρώπους και τις απόψεις τους.
- Να συμπονάει τους υπόλοιπους ανθρώπους και να είναι ικανή να βοηθήσει αν χρειαστεί.
- Να συνεργάζεται με άλλους ανθρώπους σε ένα κοινό σκοπό – έργο.
- Να ξέρει να φτάνει το έργο ως το τέλος και να είναι ικανή να φέρει την ευθύνη γι’ αυτό.
- Να έχει ευχέρεια στην προφορική έκφραση στα ελληνικά.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιούνται οι τεχνικές του ΘτΚ. Δίνεται χώρος και τρόπος ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τα κοινωνικά ζητήματα, όπως η δημαγωγία, η πολιτική αντιπαράθεση, η παραπλάνηση της κοινής γνώμης, καθώς και έννοιες όπως η πονηριά, η καταπίεση και η λαϊκή αντίδραση.

Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικής έκφρασης και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων των παιδιών καθώς και στη σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

2. Η ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ (ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ)

I. Γνωριμία

Γνωριμία συμμετεχόντων - Αρχικά οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο και λένε τα ονόματά τους σχηματίζοντας ταυτόχρονα το πρώτο γράμμα του ονόματός τους στην ελληνική γλώσσα με το σώμα τους. Προσπαθούμε να διακρίνουμε τα γράμματα.

II. Warm-up

Ακολουθεί το παιχνίδι «παγωμένα αγάλματα». Οι συμμετέχοντες κινούνται ελεύθερα στο χώρο μέχρι ο εκπαιδευτής να πει «στοπ», οπότε και πρέπει να παγώσουν στη θέση που βρίσκονται. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να τους κάνει να κουνηθούν ώστε να χάσουν και να βγουν απ’ το παιχνίδι. Στις παραλλαγές αυτού του παιχνιδιού ο εκπαιδευτής μπορεί να πει αντί για «στοπ» ένα χρώμα το οποίο θα πρέπει οι συμμετέχοντες να πιάσουν και να μείνουν ακίνητοι ή έναν αριθμό για να πιαστούν οι συμμετέχοντες σε ομάδες των δύο, τριών, τεσσάρων κλπ. αντίστοιχα.

III. Εστίαση στην Ομαδικότητα

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων και σχηματίζουν με τα σώματά τους αγάλματα με καθορισμένο από τον εκπαιδευτή αριθμό χεριών και ποδιών που θα πρέπει να ακουμπούν στο πάτωμα. Στόχος αυτού του παιχνιδιού είναι να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στη συνεργασία, στην σωματική επαφή και να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

IV. Παιχνίδι – Αυτοσχεδιασμός

- Έρχονται δύο παιδιά στον χώρο. Διαλέγουν ρόλους /π.χ μάνα – κόρη και αναπτύσσουν διάλογο χρησιμοποιώντας το αλφάβητο από το Α έως Ω.

Π.χ. Μ: Αγάπη μου σου είπα να διαβάσεις.

Κ: Βαρέθηκα μαμά. Δεν μπορώ σήμερα.

Μ: Γιατί, τι συμβαίνει;

Κ: Δεν ξέρω.....

Στόχος της άσκησης είναι η σταδιακή ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας. Η επαφή (γραφτή και προφορική) με την ελληνική γλώσσα των μαθητών που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία γίνεται μόνο

με τους δασκάλους του ελληνόγλωσσου προγράμματος, καθώς η ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένη στον υπόλοιπο πληθυσμό της περιοχής. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτές τις περιοχές είναι η τουρκική.

- Οι συμμετέχοντες δημιουργούν tableau vivants ανά δύο. Ένας παίρνει μια στάση και κάποιος άλλος έρχεται να συμπληρώσει την εικόνα. Στη συνέχεια ο πρώτος συμμετέχων αποχωρεί και κάποιος άλλος συμπληρώνει το δεύτερο κ.ο.κ. Κάθε φορά πριν γίνει η αλλαγή κατονομάζεται (δίνεται θέμα) στην εικόνα.

V. Εισαγωγή στους «Ιππείς»

Γνωριμία των συμμετεχόντων με στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, εισαγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Παρουσιάζουμε στους συμμετέχοντες στοιχεία (τίτλους άρθρων εφημερίδας, άρθρα, εικόνες κτλ) με τρόπο ώστε να έχουν χρόνο να τα επεξεργαστούν. Συζητάμε σε ζευγάρια ή ομάδες και προσπαθούμε να εντοπίσουμε το θέμα (όλα τα στοιχεία που δίνονται έχουν σχέση με κοινωνικά ζητήματα, όπως η δημαγωγία, η πολιτική αντιπαράθεση, η παραπλάνηση της κοινής γνώμης, την πονηριά, την καταπίεση και την λαϊκή αντίδραση).

VI. Εισαγωγή στην τεχνική της «παγωμένης εικόνας»

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες διαλέγουν ένα στοιχείο (η κάθε ομάδα διαφορετικό) και το απεικονίζουν σε μια παγωμένη εικόνα-αγάλματα. Παρατηρούμε την δυναμική κάθε εικόνας, τη στάση του σώματος. Παράλληλα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την «ανίχνευση σκέψεων» (MackovaS., 1995). Ο εκπαιδευτής αγγίζει στον ώμο τους συμμετέχοντες στην εικόνα και τους κάνει ερωτήσεις του τύπου:

- Που βρίσκεσαι και γιατί;
- Ποιος ευθύνεται;
- Τι σκέφτεσαι για αυτούς που σε έφεραν σε αυτήν την κατάσταση;

Η τεχνική αυτή βοηθά τους συμμετέχοντες να αναλογιστούν και να αναλύσουν την κατάσταση και τον ρόλο τους, επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα τα νοήματα που βρίσκονται πίσω από την δράση.

VII. Γνωριμία με το κείμενο / χαρακτήρες - Αυτοσχεδιασμός

Γνωριμία των συμμετεχόντων με το κείμενο των «Ιππέων» (τους δίνεται διασκευή του έργου). Χωρίζονται σε ομάδες, η κάθε ομάδα διαλέγει μία σκηνή (π.χ. οι πολίτες έξω από το Θερμοπωλείον, οι Ιππείς, η λογομαχία του Παφλαγόνα με τον Αλλαντοπώλη) με βάση αυτά που αναφέρει το κείμενο συζητούν την δράση των χαρακτήρων του έργου και προσπαθούμε να κατανοήσουμε τα βαθύτερα κίνητρα των πράξεών τους. Η κάθε ομάδα καταγράφει σε ένα μεγάλο χαρτί το μοντέλο των «πέντε επιπέδων» (Heathcote&Bolton, 1995), του Εκπαιδευτικού Δράματος.

- Τι κάνω;
- Γιατί το κάνω;
- Τι επενδύω σε αυτήν την πράξη;
- Ποιο είναι το παράδειγμα μου προς μίμηση ή αποφυγή για αυτήν μου την πράξη;
- Τι πιστεύω για την ζωή;

Η παραπάνω διαδικασία είναι σημαντική τόσο για την κατανόηση όσο και για την καλύτερη σκηνική παρουσίαση του.

Έπειτα η κάθε ομάδα προσπαθεί να ετοιμάσει την σκηνή της και να την παρουσιάσει. Παράλληλα με την ετοιμασία των σκηνών θα επεξεργαστή και το κείμενο σε δίγλωσσο (ελληνικά και μητρική γλώσσα / στο εργαστήριο θα χρησιμοποιηθεί η αγγλική), έτσι ώστε αν γνωρίζει από τους θεατές μόνο την μία από τις δύο γλώσσες να κατανοήσει το έργο.

Ως συνέχεια του εργαστηρίου θα μπορούσαν να ακολουθήσουν αυτοσχεδιασμοί πάνω σε όλες τις σκηνές του έργου χρησιμοποιώντας την ελληνική και την μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων (όταν εφαρμόζεται το εργαστήριο σε Μειονοτικό σχολείο), με στόχο να δημιουργήσουν οι συμμετέχοντες μόνοι τους το τελικό σενάριο της παράστασης όπου μπορούν να προστεθούν ρόλοι, όπως είχε προταθεί από τους μαθητές του μειονοτικού σχολείου Δαρμένης να προστεθεί ο ρόλος της Καφετζούς, η οποία θα έδινε το χρησμό στον Παφλαγόνα.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εδώ θα έπρεπε να γραφτούν σχόλια αυτών που συμμετείχαν, γιατί ένα θεατρικό εργαστήριο δεν είναι υπόθεση μόνο του εμπυχωτή αλλά και αυτών που συμμετέχουν. Επειδή δεν τα έχουμε γιατί το κείμενο (των πρακτικών του συνεδρίου) είναι προγενέστερο του εργαστηρίου θα παραθέσω μόνο ότι: *Το θέατρο, το Εκπαιδευτικό Δράμα, το Θέατρο Forum, είναι εξαιρετικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό που θέλει να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να τους οδηγήσει, μέσα στην δραματική διαδικασία, από το συγκεκριμένο που εξερευνούν στο γενικό και οικουμενικό της ανθρωπίνης πράξης.*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (1979), *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Heathcote Dorothy & Bolton Gavin. (1995), “Drama for Learning” Heinemann
- Mackova, S. (1995), *Dramatická Vychova Ve Skole*. Brno: Difa JAMU.
- Woolland, B. (1993), *The Teaching of Drama in the Primary School*, London: Longman Group UK.
- Καξίρα Π., Καπλάνη Ε., Μακρυγιάννης Σ., Πουταχίδης Γ., (2011). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: μια έρευνα δράσης στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση *Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης*. Λουτράκι: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΗΓΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ

Ευαγγελία Κυριαζή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παναγιώτα Μεταλλίδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είναι μια ημι-πειραματική έρευνα παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Λυκείου. Στόχος ήταν μέσα από τη χρήση γνωστικών στρατηγικών βάθους και με εργαλείο τις ιστορικές πηγές να αυξήσει τη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και να αναπτύξει μια κριτική και αναστοχαστική διάθεση απέναντι στην ιστορική γνώση. Στην έρευνα συνολικά συμμετείχαν 87 μαθητές-τριες της Α' Λυκείου χωρισμένοι σε δύο ομάδες: πειραματική και ελέγχου. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αξιολογήθηκε σε γνωστικό επίπεδο, πριν και μετά και στο επίπεδο της συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα ανέφερε σημαντικά υψηλότερη γνωστική επίδοση και τρέχουσα συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή αλλά και σημαντικά χαμηλότερο αίσθημα ανίας από ότι η ομάδα ελέγχου κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων και ειδικότερα του μαθήματος της ιστορίας. Οι προτάσεις της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας αξιοποιούν τις ερευνητικές μεθόδους της ιστορικής επιστήμης και χρησιμοποιούν τις ιστορικές πηγές ως εργαλεία ιστορικής έρευνας για να θέσουν ερωτήματα και να αναλύσουν ιστορικά ζητήματα στοχεύοντας στην καλλιέργεια της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης των μαθητών μέσα από τη χρήση ποικίλων στρατηγικών μάθησης. Στην ελληνική πραγματικότητα, όμως, η διδακτική της ιστορίας σε πολύ μεγάλο βαθμό εστιάζει σε μια διδασκαλία η οποία μεταβιβάζει την «έτοιμη» ιστορική γνώση και δεν προσφέρεται για την καλλιέργεια της κριτικής θεώρησης των γεγονότων. Παρά τη φιλοδοξία των πρόσφατων Προγραμμάτων Σπουδών να ανανεωθούν, εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στην ιστορική μέθοδο. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η χρήση των γνωστικών στρατηγικών βάθους (π.χ., η οργάνωση των πληροφοριών σε χάρτες ή διαγράμματα, η σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, η εύρεση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, η εύρεση των βασικών ιδεών ή συμπερασμάτων) τόσο από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία όσο και από τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η χρήση στρατηγικών βάθους διευκολύνει την κατανόηση κατά την ανάγνωση, τη διαρκέστερη συγκράτηση των πληροφοριών μέσα από τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προηγούμενες γνώσεις, και την κριτική αξιολόγηση αυτών. Βαρύνουσα σημασία στην προσέγγιση αυτή έχουν και οι ιστορικές πηγές καθώς δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να μετασχηματίσουν τις πληροφορίες σε κατακτημένη και επικοινωνήσιμη

γνώση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει την επίδραση μιας μικρής διάρκειας παρέμβασης, που στηρίζεται στην ερευνητική ανακαλυπτική μάθηση και τη χρήση γνωστικών στρατηγικών βάθους στην Α' Λυκείου στο μάθημα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία αυτή στοχεύει μέσα από τη χρήση γνωστικών στρατηγικών βάθους και με εργαλείο τις πηγές να αναπτύξει μια κριτική και αναστοχαστική διάθεση απέναντι στην ιστορική γνώση με στόχο την αύξηση της συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών-τριών και, κατά συνέπεια, της επίδοσή τους στο μάθημα της ιστορίας.

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ

Για να οριστούν οι στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες διερεύνησης, έχει χρησιμοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός όρων, όπως είναι η ανακάλυψη, η διερεύνηση (inquiry), η “στοχαστική διδασκαλία” (reflectingteaching) η “χρήση ευρετικών” (heuristics) κ.α. Ειδικότερα, στην καθοδηγούμενη ανακάλυψη-διερεύνηση ο εκπαιδευτικός προσφέρει τις πληροφορίες, δίνει υποδείξεις, οργανώνει τμήματα μιας δραστηριότητας ή παρέχει διαγράμματα. Ο ενεργός ρόλος του μαθητή έχει μεγάλη σημασία στην κατευθυνόμενη ανακαλυπτική μάθηση καθώς σε αυτήν οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν δουλεύοντας ανεξάρτητα σε μεγάλο βαθμό και ασχολούμενοι ενεργητικά με έννοιες και αρχές. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει αυτή τη διαδικασία διδάσκοντας με τρόπο, ώστε οι πληροφορίες να έχουν προσωπικό νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να ανακαλύπτουν και εκπαιδεύοντάς τους να έχουν επίγνωση των στρατηγικών με τις οποίες μαθαίνουν.

Ο όρος «γνωστικές στρατηγικές μάθησης» αναφέρεται σε “όλες τις συμπεριφορές ή σκέψεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση του υπό εκμάθηση υλικού και υποβοηθούν την ολοκλήρωση της γνώσης και την ανάκληση. Η χρήση των στρατηγικών στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος βοήθειας των μαθητών να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη, όπως να προετοιμαστούν για τη νέα μάθηση, υπενθυμίζοντάς τους πράγματα που ήδη γνωρίζουν, κάνοντας ερωτήσεις και βοηθώντας να συνδέσουν και να συγκρατήσουν τις νέες πληροφορίες. Η έρευνα για τη μάθηση στην εκπαίδευση έχει δείξει ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η μάθηση από τους μαθητές επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματά τους και, κατά συνέπεια, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Μια βαθιά προσέγγιση συνδέεται με το ενδογενές κίνητρο και την ουσιαστική μάθηση. Αυτό συμβαίνει, γιατί σε αυτή την προσέγγιση, ο εκπαιδευόμενος επικεντρώνεται στην κατανόηση της έννοιας του μαθησιακού υλικού και προσπαθεί να συσχετίσει τα διάφορα μέρη μεταξύ τους, τις νέες ιδέες με την προηγούμενη γνώση και τις έννοιες με τις καθημερινές εμπειρίες. Αντίθετα, μια προσέγγιση επιφάνειας βασίζεται σε εξωγενή ή συντελεστικά κίνητρα, όπου ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται το έργο ως μια δραστηριότητα που πρέπει απλώς να διεκπεραιωθεί και τείνει να απομνημονεύει διακριτά γεγονότα. Μια επιφανειακή προσέγγιση οδηγεί σε λιγότερο ανεπτυγμένα δίκτυα γνώσης και ασθενέστερη εννοιολογική κατανόηση. Ως προς την εμπλοκή των μαθητών, μια βαθιά προσέγγιση στη μάθηση από τους μαθητές τους κάνει να αισθάνονται θετικά για το θέμα με το οποίο ασχολούνται βιώνοντας συναισθήματα πρόκλησης, ευφορίας, ενδιαφέροντος και ευχαρίστησης σε σχέση με αυτό.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Η διδασκαλία των πηγών στοχεύει στο να ενισχύσει καταρχήν την εμπλοκή των μαθητών/τριών και την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα της ιστορίας, να διευκολύνει την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, αλλά και να αναπτύξει την κριτική ιστορική σκέψη, καθώς οι μαθητές/τριες ασκούνται στην ιστορική μέθοδο. Παράλληλα, οι ασκήσεις μάθησης πάνω στις πηγές μπορεί να είναι διαφορετικής φύσεως σε σχέση με τις ασκήσεις ελέγχου γνώσεων, γιατί στοχεύουν στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και στην κατασκευή της από τους ίδιους τους μαθητές έτσι ώστε να είναι σε θέση να συγκρατήσουν και να ανακαλέσουν αποτελεσματικότερα αυτήν τη γνώση. Παραδοσιακά, όμως, οι πηγές χρησιμοποιούνται στις εξετάσεις για την ανάσυρση της αντίστοιχης πληροφορίας του σχολικού βιβλίου, εντάσσοντας και την πληροφορία της πηγής σε αυτήν αλλά, όταν οι απαιτήσεις ανάγνωσης, επεξεργασίας και ερμηνείας των πηγών είναι σύνθετες, οι μαθητές αδυνατούν να ανταποκριθούν. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους προσέγγισης των πηγών βασισμένες κυρίως στην εμπειρία και τις απαιτήσεις των εξετάσεων, ενώ έχουν κατηγορηθεί για αδυναμία αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι πηγές. Επιπρόσθετα, η καθιέρωση των πηγών ως εξεταστέα ύλη τόσο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο και στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιτείνει τον προβληματισμό σχετικά με τη χρήση των πηγών και τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από τις πηγές.

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των πηγών με την εφαρμογή ποικίλων γνωστικών στρατηγικών στο μάθημα της Ιστορίας, παρότι συστηματικά, είναι αρκετά περιορισμένα. Διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές Λυκείου έδειξαν ότι η ανάλυση ιστορικών εγγράφων και η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης και συγγραφής ιστορικών επιχειρηματολογικών κειμένων βελτίωσαν την ιστορική γνώση και την ιστορική συλλογιστική. Σε πρόσφατη έρευνα παρέμβασης των De LaPazetal. (2017), με τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και γραφής για την εκμάθηση του περιεχομένου των ιστορικών κειμένων σε μαθητές Λυκείου σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην κατανόηση της επιχειρηματολογίας και στη συγγραφή ιστορικών κειμένων στους μαθητές της Π.Ο συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών της Ο.Ε. Ωστόσο, τα σχετικά προγράμματα παρέμβασης είναι πολύ περιορισμένα και αφορούν κυρίως τη βελτίωση της παραγωγής γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας. Επίσης, δεν υπάρχουν, όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, εμπειρικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από τη χρήση των πηγών ως προς την αύξηση του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η εμπλοκή των μαθητών συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια και περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Ορίζεται ως μια κατάσταση αυξανόμενης έντασης και εμπειρίας που εμπεριέχει τη συγκέντρωση, το ενδιαφέρον και την απόλαυση. Συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης και της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως, συμπεριφορές απεμπλοκής, όπως η απροσεξία ή η δημιουργία προβλημάτων μέσα στην τάξη οδηγεί σε χαμηλότερους βαθμούς στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ημι-πειραματική έρευνα παρέμβασης η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σχολείου το 2019. Ειδικότερα, στόχος της παρέμβασης ήταν η επεξεργασία των ιστορικών πηγών να αποτελέσει το όχημα της απόκτησης της ιστορικής γνώσης χωρίς να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά το σχολικό βιβλίο ούτε για να αντλήσουν τις ιστορικές πληροφορίες αλλά ούτε και για να τις συγκρατήσουν, προκειμένου μέσα από αυτή τη διαδικασία να ενισχυθεί η συμπεριφορική και η συναισθηματική τους εμπλοκή. Θα μπορούσαν βέβαια, ανήθελαν, να συμβουλευτούν το σχολικό βιβλίο για τις γραπτές τους εργασίες ή ως πηγή πληροφοριών. Η άντληση των ιστορικών πληροφοριών έγινε με την κριτική/ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, τη χρήση στρατηγικών βάθους και κατανόησης κειμένου και την αποτύπωση αυτών των πληροφοριών μέσα στα φύλλα εργασίας. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε την κανονική ροή του προγράμματος της διδασκαλίας και μελέτης μέσα από το σχολικό βιβλίο. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 4 διδακτικές ώρες. Πριν την παρέμβαση αξιολογήθηκε και στις δυο ομάδες: (α) το επίπεδο της προηγούμενης σχετικής ιστορικής γνώσης των μαθητών/τριών με ερωτήσεις μνήμης και κατανόησης κειμένου και (β) το επίπεδο της συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής τους στο μάθημα της ιστορίας γενικά. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αξιολογήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές χρονικές στιγμές (στο τέλος της κάθε διδακτικής ώρας) το επίπεδο της συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής. Στο τέλος της παρέμβασης αξιολογήθηκε η επίδοση των δυο ομάδων: (α) ως προς τη μνημονική συγκράτηση των σχετικών ιστορικών πληροφοριών, (β) ως προς την κατανόηση κειμένου και την εύρεση της κατάλληλης πληροφορίας μέσα από την ανάγνωση πηγών (απλών και σύνθετων). Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων τμημάτων της Α' Λυκείου ενός Ενιαίου Λυκείου (δύο τμήματα για την κάθε ομάδα). Συνολικά συμμετείχαν 87 μαθητές, στην πειραματική ομάδα (N = 42) και στην ομάδα ελέγχου (N = 45).

ΜΕΘΟΔΟΣ-ΕΡΓΑ

Α. Γνωστικά έργα: Πριν και μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών στη συγκεκριμένη ενότητα μέσω ενός φύλλου εργασίας με δυο κατηγορίες ερωτήσεων: (α) ερωτήσεις κατανόησης πηγών και (β) ερωτήσεις μνήμης. Επιπλέον, μετά από την παρέμβαση δόθηκε και μια σύνθετη πηγή με 2 ερωτήσεις κατανόησης ανοικτού τύπου, προκειμένου να αξιολογηθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών αναφορικά με την αναζήτηση της σημαντικής πληροφορίας.

Β. Ερωτηματολόγια συναισθηματικής και συμπεριφορικής εμπλοκής στο μάθημα της Ιστορίας: Πριν από την παρέμβαση : i) Το ερωτηματολόγιο «Student Engagement and Disaffection in School-Student Report» (προσαρμογή στα ελληνικά Βουλαλά και Γωνίδα, 2003). Στη συγκεκριμένη μελέτη προσαρμόστηκε στο μάθημα της Ιστορίας. Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα π.χ. «Όταν ο καθηγητής μου μιλάει για ένα καινούργιο θέμα στο μάθημα της Ιστορίας, ακούω πολύ προσεκτικά» και «Η εργασία μου στην τάξη μου προκαλεί ενδιαφέρον», ii) Ερωτηματολόγια συμπεριφορικής και συναισθηματικής εμπλοκής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε 4 χρονικές στιγμές. Υπήρχαν 2 προτάσεις για τη συμπεριφορική και 3 για τη συναισθηματική εμπλοκή. Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα

π.χ. «Στο σημερινό μάθημα συμμετείχα», «Αισθάνθηκα ευχάριστα κατά τη διάρκεια του μαθήματος», «Ένιωσα να βαριέμαι κατά τη διάρκεια του μαθήματος».

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η άντληση των ιστορικών πληροφοριών έγινε με την ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών. Οι πηγές τους δόθηκαν σε 5 φύλλα εργασίας όσα και οι θεματικές υποενότητες που εξετάστηκαν. Η αποτύπωση αυτών των πληροφοριών έγινε μέσα σε φύλλα εργασίας τα οποία περιλάμβαναν: την εύρεση λέξεων (εννοιών)- κλειδιών, συμπλήρωση κενών σε σχεδιάγραμμα, προφορικές και γραπτές εργασίες (φύλλα εργασίας). Για τη διευκόλυνση της κατανόησης, της συγκράτησης και της κριτικής αποτίμησης των πληροφοριών των πηγών χρησιμοποιήθηκαν οι εξής γνωστικές στρατηγικές βάθους: (α) της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης και της σύνδεσης με τις νέες πληροφορίες, (β) της οργάνωσης και της εννοιολογικής διάταξης των πληροφοριών (γ) του εντοπισμού των σημαντικών πληροφοριών και καταγραφής λέξεων (εννοιών)- κλειδιών (δ) της σύνδεσης των αιτιών και των αποτελεσμάτων (ε) της σύγκρισης και επιβεβαίωσης των πληροφοριών μέσα από διαφορετικές πηγές και της αναγνώρισης διαφορετικών οπτικών (στ) της ένταξής τους στο ιστορικό-χρονικό τους πλαίσιο και ζ) της εύρεσης των επιχειρημάτων που στηρίζουν συλλογισμούς και ερμηνείες και μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα. Επίσης, στο πλαίσιο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές α) των ερωτήσεων β) του παιγνιδιού ρόλων, γ) της παρουσίασης αντιγινωμιών δ) των σημειώσεων. Το διδακτικό μοντέλο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας χρησιμοποιώντας ιστορικές πηγές είναι της ερευνητικής - ανακαλυπτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της "πολυπρισματικής" θεώρησης των ιστορικών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διαφορές ως προς την επίδοση, πριν: Η κύρια επίδραση της ομάδας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ως προς την επίδοση και στα δύο έργα (η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν): ερωτήσεις μνημονικής ανάκλησης $F(1,86)=1.34, p>.05$ και ερωτήσεις κατανόησης των πηγών $F(1,86)=1.83, p>.05$. Μετά: Η κύρια επίδραση της διδασκαλίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική και στα δύο έργα: στις ερωτήσεις μνημονικής ανάκλησης $F(1,85) = 57.73, p<.001$, μερικό $\eta^2 = .40$ και στις ερωτήσεις κατανόησης των ιστορικών πηγών $F(1,85)=19.16 p<.001$ μερικό $\eta^2 = .18$. Όπως ήταν αναμενόμενο και οι δύο ομάδες βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους μετά από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας. Σημαντική ήταν και η αλληλεπίδραση της διδασκαλίας με την ομάδα: στις ερωτήσεις κατανόησης : $F(1,85) = 4.06, p<.05$, μερικό $\eta^2 = .05$ και στις ερωτήσεις μνήμης: $F(1,85) = 8.1, p<.05$, μερικό $\eta^2 = .09$. Η πειραματική ομάδα, δηλαδή, βελτίωσε σημαντικά περισσότερο την επίδοσή της μετά από την παρέμβαση. Η πειραματική ομάδα είχε, επίσης, σημαντικά καλύτερη επίδοση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου και ως προς τη σύνθετη πηγή, $F(1,85) = 18.72, p<.001$ μερικό $\eta^2 = .18$. Διαφορές ως προς την εμπλοκή πριν: Η κύρια επίδραση της ομάδας δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, δηλαδή, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν ως προς την εμπλοκή στο μάθημα της Ιστορίας: Συμπεριφορική εμπλοκή $F(1,86) = 1.72, p>.05$ και Συναισθηματική εμπλοκή $F(1,86) = .12, p>.05$. Στην Τρέχουσα εμπλοκή, όμως, (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης) η κύρια επίδραση της ομάδας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και στα δύο είδη της εμπλοκής: i) ως προς την εκτίμηση της τρέχουσας συμπεριφορικής εμπλοκής η κύρια επίδραση της ομάδας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική $F(1,83) = 15.29, p<.001$, μερικό $\eta^2 =$

.16 και το ίδιο ii) ως προς την εκτίμηση της τρέχουσας θετικής συναισθηματικής εμπλοκής: $F(1,83) = 15.5, p < .001$ μερικό $\eta^2 = .16$. Τα παιδιά, δηλαδή, της Π.Ο ανέφεραν σημαντικά μεγαλύτερη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή και στις 4 χρονικές στιγμές (4 διδακτικές ώρες). Καθώς μάλιστα η αλληλεπίδραση της ομάδας και της διδασκαλίας στις τέσσερις (4) διαφορετικές χρονικές στιγμές δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και στις δύο διαστάσεις της εμπλοκής: $F(3,249) = .76, p > .05$ και $F(3,249) = .86, p > .05$, η πειραματική ομάδα, σταθερά ανέφερε σημαντικά υψηλότερη εμπλοκή από την ομάδα ελέγχου. iii) ως προς την εκτίμηση του τρέχοντος συναισθήματος της ανίας, η κύρια επίδραση της ομάδας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική $F(1,83) = 13.82, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .14$. Επίσης, σημαντική βρέθηκε η αλληλεπίδραση της ομάδας και του συναισθήματος της ανίας στις τέσσερις (4) διαφορετικές χρονικές στιγμές $F(3,249) = 4.13, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .0$. Η ομάδα ελέγχου, δηλαδή, ανέφερε σημαντικά υψηλότερη ανία από την πειραματική ομάδα μόνο στις δυο τελευταίες διδακτικές ώρες και κυρίως στην 4η ώρα $F(1, 85) = 2.87, p > .05$ (1η διδακτική ώρα), $F(1, 85) = 2.56, p > .05$ (2η διδακτική ώρα), $F(1, 86) = 5.37, p < .05$ (3η διδακτική ώρα) και $F(1, 85) = 31.95, p < .001$ (4η διδακτική ώρα).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως ήταν αναμενόμενο μετά από την παρέμβαση βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο ομάδων σε όλα τα είδη των ερωτήσεων που αφορούσαν την κατανόηση απλών και σύνθετων πηγών υπέρ της Π.Ο. Τα ευρήματα είναι συνεπή με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα για τη βελτίωση των επιδόσεων σε κείμενα ιστορικού περιεχομένου μέσα από την κριτική ανάγνωση και ερμηνεία διαφορετικών ιστορικών πηγών. Παρατηρήθηκε μια μεγαλύτερη δυσκολία και από τις δύο ομάδες στην κατανόηση της σύνθετης πηγής συγκριτικά με τις πιο απλές. Αλλά και σε αυτήν την περίπτωση η διαφορά ήταν υπέρ της Π.Ο. Σημαντικά υψηλότερη επίδοσης της Π.Ο. και στις ερωτήσεις μνημονικής συγκράτησης. Η χρήση των γνωστικών στρατηγικών βάθους στην κατανόηση κειμένου φαίνεται ότι διευκόλυνε τη συγκράτηση των πληροφοριών κυρίως μέσω της καλύτερης οργάνωσης και επεξεργασίας του υλικού. Το εύρημα αυτό, ως προς τη χρήση στρατηγικών, είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες. Η βελτιωμένη επίδοση της Π.Ο. ενδεχομένως να οφείλεται και στη μεγαλύτερη συμπεριφορική και θετική συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και στο σημαντικά μικρότερο συναίσθημα της ανίας, με βάση τις αναφορές τους. Η πειραματική ομάδα ανέφερε σημαντικά υψηλότερη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή από την ομάδα ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές, δηλαδή, μεγαλύτερη συμμετοχή και προσοχή στο μάθημα και μεγαλύτερη χαρά και απόλαυση. Η διαφορά αυτή διατηρήθηκε σε όλες τις ώρες και στις δύο διαστάσεις της εμπλοκής. Μάλιστα, από την 1η έως και την 4η διδακτική ώρα η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων φαίνεται να γίνεται εντονότερη. Τις τελευταίες δυο διδακτικές ώρες, ενώ η πειραματική ομάδα αναφέρει σημαντικά χαμηλότερο αίσθημα ανίας, η ομάδα ελέγχου εμφανίζει ακριβώς το αντίθετο πρότυπο αναφέροντας αυξημένο αίσθημα ανίας, κυρίως στην τελευταία διδακτική ώρα.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και προκαταρκτικά, προσφέρουν εμπειρική στήριξη στις θεωρητικές θέσεις για τη σημασία: της ένταξης των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας και της χρήσης στρατηγικών βάθους για την κατανόηση και την ερμηνεία του περιεχομένου

των πηγών. Η ενασχόληση με τις πηγές ενισχύει : την επίδοση σε ερωτήσεις μνήμης αλλά και σε ερωτήσεις κριτικής αποτίμησης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων και τη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών-τριων Λυκείου στο μάθημα αυτό. Αυτό συμβαίνει: με την εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις αυθεντικής μάθησης με ανακαλυπτικές, διερευνητικές διαδικασίες σε πρωτογενές ή δευτερογενές υλικό πέρα από το σχολικό βιβλίο, με εκπαίδευση στη χρήση γνωστικών στρατηγικών κυρίως βάθους, με την καλλιέργεια της επικοινωνιακής χρήσης του λόγου για την παρουσίαση εργασιών, και της επιχειρηματολογίας για την υποστήριξη θέσεων και με τον κριτικό τρόπο προσέγγισης των ιστορικών θεμάτων συνδέοντάς τα με τη σημερινή εποχή και προωθώντας την αξία της μάθησης μέσα από τη διαδικασία απόκτησής της και όχι μέσα από το αποτέλεσμα της.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης και η απουσία επαναληπτικής μέτρησης μετά από ένα χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η θετική ανταπόκριση των μαθητών-τριων στο μοντέλο αυτής της διδασκαλίας ανοίγει το δρόμο και για περαιτέρω έρευνα στον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας και στα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να αυξήσει τις επιδόσεις και την εμπλοκή των μαθητών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cheng, M. H. M., & Wan, Z. H. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of Hong Kong 12th graders in liberal studies. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 152–163.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179–184.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347–372). New York: Routledge.
- Dolmans, D., Loyens, S., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Science Education*, 21(5), 1087–1112.
- Ευκλείδη, Α. (2011). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα : Πεδίο
- Gunuc, S. & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587–610.

- Husbands, C.(2004). Τίσημαίνειιδιδασκαλίατηςιστορίας; Γλώσσα,ιδέεςκαινοήματα. Μτφρ.Α.Λυκούργος. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε.,(2007). Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τις αρχές του 21ου αιώνα.Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας Η.(1997).«Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας»,τόμος 2ος « Στρατηγικές Διδασκαλίας».Αθήνα:Gutenberg
- Mattozi,I.(2006). Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας ,επιμ. Θεοδώρα Κάββουρα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Shernoff, D.J., Kelly,S.,Tonks,S.,Anderson, B.,Cavanagh, R.,Sinha,S.,Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. LearningandInstruction, 43, 52–60.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων,Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,(2018). Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Α΄ Δημοτικού-Α΄ Λυκείου).Αθήνα. Οκτώβριος,2018.
- Van Drie, J., Braaksma, M., & Van Boxtel, C. (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality.Journal of Writing Research, 7(1), 123-156.
- Veiga,F.H.(2016).Assessing student engagement in school:Development and validation of a fourdimensionalscale.Procedia-Social and Behavioral Sciences,217,813–819.

Γιώργος Μπολοτάκης, Μαθηματικός, Επιμορφωτής Β' επιπέδου,
συγγραφέας,
gbolotis@gmail.com

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί κάθονται κατά ομάδες των δύο ατόμων μπροστά σε ένα Η/Υ (προσομοίωση τάξης), στον οποίο είναι εγκατεστημένο το λογισμικό μαθηματικών «GeoGebraClassic 5» και οι εφαρμογές (αρχεία) με τις οποίες θα ασχοληθούν. Σε κάθε ομάδα έχουν μοιραστεί τα αντίστοιχα **φύλλα εργασίας** που τους καθοδηγούν στην χρήση των εφαρμογών και στην ανακάλυψη και διατύπωση των προς μάθηση εννοιών. Στο δεύτερο μέρος κάθε συνάδερφος χειρίζεται το δικό του (φορητό ή σταθερό) Η/Υ, ο επιμορφωτής παρουσιάζει τα εργαλεία της οθόνης 3D και καλεί τους επιμορφούμενους να δημιουργήσουν, με τις βήμα προς βήμα οδηγίες του, σύντομα και απλά, στερεά σχήματα. Ακολουθεί συζήτηση – ανάλυση της χρήσης τους στην τάξη.

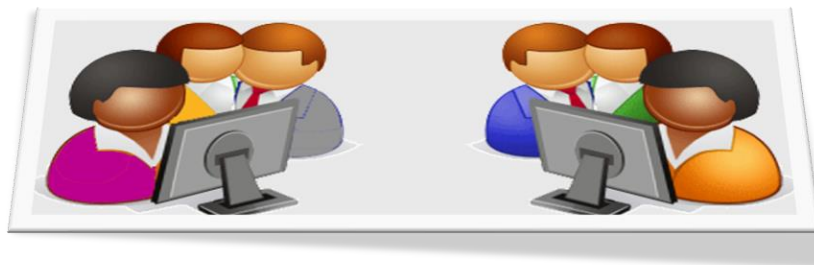
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργαστηριακής παρουσίασης είναι να γνωρίσουν οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές κλπ, πότε, πως και γιατί ένα μάθημα μαθηματικών γίνεται στο εργαστήριο Η/Υ, με χρήση εφαρμογών λογισμικού και φύλλων εργασίας. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα επικεντρωθούμε στη χρήση και δημιουργία εφαρμογών (προσομοιώσεων) στερεών σχημάτων στη νέα οθόνη τριών διαστάσεων του λογισμικού GeoGebra. Στόχοι της παρουσίασης είναι οι επιμορφούμενοι να καταλάβουν την φιλοσοφία της ανακαλυπτικής μάθησης με χρήση εφαρμογών λογισμικού – φύλλων εργασίας και να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις των εργαλείων του λογισμικού, ώστε να μπορούν σχετικά εύκολα και απλά να δημιουργούν εφαρμογές που θα τους βοηθήσουν στο διδακτικό τους έργο.

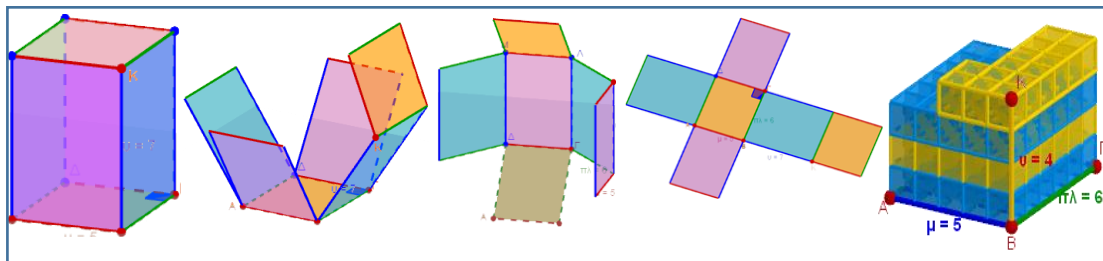
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

ΔΙΑΡΚΕΙΑ 3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

1^η Ενότητα: Προσομοίωση τάξης με εφαρμογές GeoGebra και φύλλα εργασίας

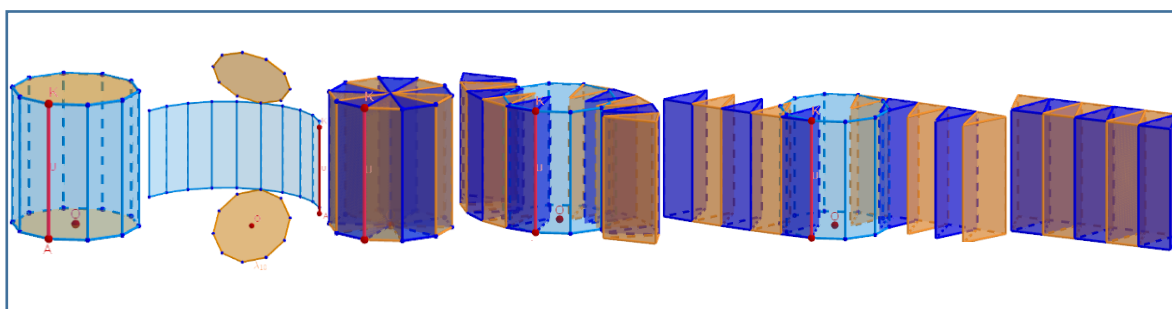


1^η Άσκηση Οι επιμορφούμενοι καθοδηγούμενοι από το αντίστοιχο φύλλο εργασίας χειρίζονται την εφαρμογή “Παραλληλεπίπεδο”, και συμπληρώνουν τις απαντήσεις που αφορούν τη δημιουργία, τον υπολογισμό παράπλευρης και ολικής επιφάνειας και τον υπολογισμό του όγκου του δυναμικού παραλληλεπίπεδου (σχήμα 1).



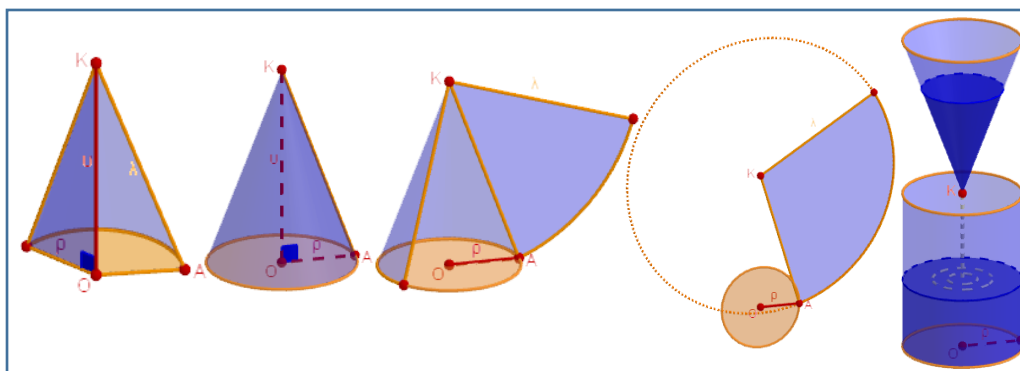
Σχήμα 1. Παραλληλεπίπεδο: δημιουργία, ανάπτυγμα, μέτρηση όγκου

2^η Άσκηση Οι επιμορφούμενοι καθοδηγούμενοι από το αντίστοιχο φύλλο εργασίας καλούνται να χειριστούν την εφαρμογή “Πρίσμα”, και να συμπληρώσουν τις απαντήσεις που αφορούν τον τρόπο δημιουργίας, τον υπολογισμό παράπλευρης και ολικής επιφάνειας και τον υπολογισμό του όγκου του δυναμικού πρίσματος (σχήμα 2).



Σχήμα 2. Πρίσμα: Δημιουργία, Ανάπτυγμα, Μετασχηματισμός σε παραλληλεπίπεδο

3^η Άσκηση Οι επιμορφούμενοι καθοδηγούμενοι από το αντίστοιχο φύλλο εργασίας καλούνται να χειριστούν την εφαρμογή “Κώνος”, και να συμπληρώσουν τις απαντήσεις που αφορούν τον τρόπο δημιουργίας, τον υπολογισμό παράπλευρης και ολικής επιφάνειας και τον υπολογισμό του όγκου του δυναμικού κώνου (σχήμα 3).

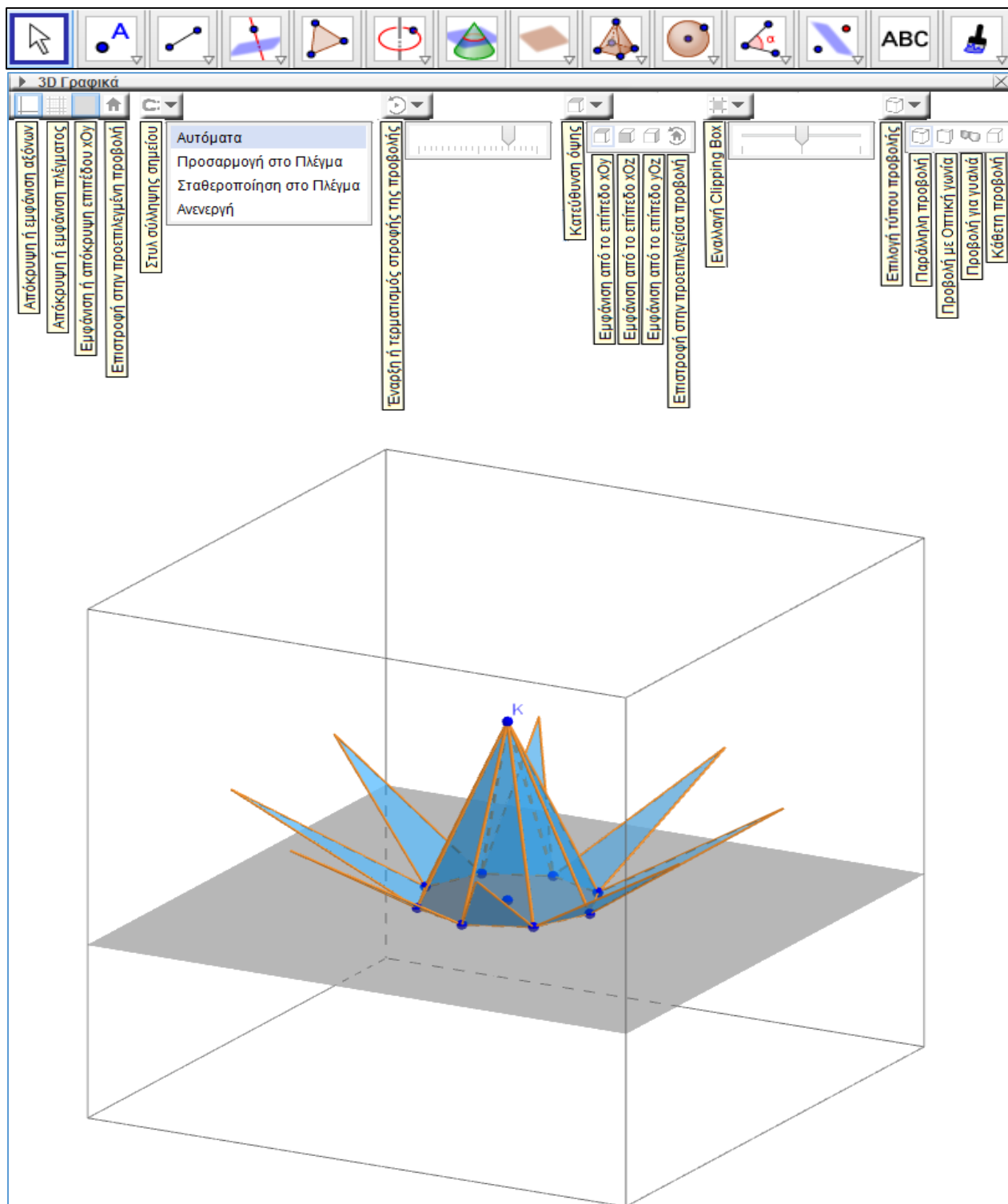


Σχήμα 3. Κώνος: δημιουργία, ανάπτυγμα, μέτρηση όγκου

2η Ενότητα: Δημιουργία στερεών σχημάτων στην οθόνη 3D του GeoGebra

Γνωριμία με το περιβάλλον και ιδιαίτερα με την εργαλειοθήκη της οθόνης 3D του λογισμικού GeoGebra, δημιουργία – μορφοποίηση κανονικών πολυγώνων και αντίστοιχων πρισμάτων, στερεών εκ περιστροφής και αναπτύγματος στερεών από τους επιμορφούμενους υπό τις οδηγίες του επιμορφωτή.

Οθόνη 3D



ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ

Φύλλα εργασίας και σύνδεσμοι αρχείων GeoGebra στο URL:

<https://www.geogebra.org/m/AnUm3qKN> αναζήτηση στον φυλλομετρητή **MozillaFirefox** (διότι τρέχει με μεγαλύτερη ταχύτητα τις εφαρμογές και προβάλλει τρισδιάστατα σχήματα).

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΑ ΜΕΣΑ

Για κάθε δύο επιμορφούμενους θα υπάρχει ένας Η/Υ με *ποντίκι* (για ευκολότερη σχεδίαση) με εγκατεστημένη την τελευταία έκδοση (5) του λογισμικού GeoGebra (ιστοσελίδα: <http://www.geogebra.org/download>), πηγαίνουμε στο κάτω δεξιό μέρος της σελίδας και αφού εντοπίσουμε το εικονίδιο “GeoGebra Classic 5” (*Προσοχή: σε καμία περίπτωση να μην είναι ή έκδοση “GeoGebra Classic 6”, η οποία είναι “for Web and tablets” και είναι υπό εξέλιξη, και δεν εμφανίζει την οθόνη 3D*), κάνουμε κλικ στο ακριβώς από κάτω εικονίδιο στη λέξη “DOWNLOAD”, αφού κατεβεί το αρχείο εξ’ ολοκλήρου, αποθηκεύεται στον φάκελο «Λήψεις» ή στον φάκελο «Ληφθέντα Αρχεία», διπλό κλικ στο αρχείο, κλπ). Ανοίγοντας το λογισμικό πρέπει πάνω αριστερά στον τίτλο να γράφει “GeoGebra Classic 5”. Επίσης σε κάθε Η/Υ να είναι εγκατεστημένος ο φυλλομετρητής **MozillaFirefox**.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην 1^η ενότητα (προσομοίωση τάξης) οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μία διδασκαλία ανακαλυπτικής μάθησης με χρήση εφαρμογών στερεομετρίας Β’ Γυμνασίου, σε εργαστήριο Η/Υ ή σε αίθουσα με χρήση των ατομικών τους φορητών υπολογιστών, χειριζόμενοι εφαρμογές του δημοφιλέστερου εκπαιδευτικού λογισμικού μαθηματικών ανοικτού κώδικα GeoGebra. Η δημιουργία, το ανάπτυγμα ο μετασχηματισμός στερεών και η κινούμενη εικόνα, οδηγούν στην ανίχνευση, παρατήρηση και ανακάλυψη των ορισμών και στους υπολογισμούς των παράπλευρων και ολικών επιφανειών καθώς και του όγκου των στερεών σχημάτων.

Στην 2^η ενότητα μαθαίνουν στοιχειωδώς το περιβάλλον και την εργαλειοθήκη της οθόνης τριών διαστάσεων του λογισμικού μαθηματικών GeoGebra.

Βιβλιογραφικές αναφορές

«Μαθηματικά Γ’ Λυκείου (θετικής κατεύθυνσης)», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα.

«Μαθηματικά Β’ Λυκείου», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κυνηγός Χρ. (2007) «Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη διδακτική των Μαθηματικών», Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα, Αθήνα.

Μπολοτάκης Γ. (2014) «GeoGebra εύκολα και απλά», Εκδόσεις SmartLearn, Αριδαία Πέλλας.

Χ. Ζαγούρας, Β. Δαγδιλέλης, Β. Κόμης, Δ. Κουτσογιάννης, Χ. Κυνηγός, Δ. Ψύλλος, (2013) Επιμορφωτικό Υλικό ΚΣΕ, Γενικό μέρος.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΚΟΝΙΚΗΣ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗΣ «ARTSTEPS» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σουλτάνα Τσιγγίδου, ΣΕΕ Νηπιαγωγών ΑΜΘ

Περίληψη

Η τρισδιάστατη απεικόνιση και η διαδραστικότητα καθιστούν την εικονική πραγματικότητα μια χρήσιμη μέθοδο που μπορεί να τονώσει τα κίνητρα για μάθηση και να κάνει το μαθησιακό περιβάλλον πιο αποτελεσματικό. Το Artsteps είναι μία ελληνική εφαρμογή, μία εύχρηστη διαδικτυακή ηλεκτρονική πλατφόρμα δημιουργίας τρισδιάστατων εικονικών εκθέσεων, με δυνατότητα εισαγωγής δεδομένων στον εκθεσιακό χώρο, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στο νηπιαγωγείο. Οι επισκέπτες των εκθέσεων μπορούν να σχολιάζουν, να αξιολογούν τις εκθέσεις ή να τις «μοιράζονται» σε κοινωνικά δίκτυα. Στο βιοματικό εργαστήριο θα γίνει παρουσίαση της εφαρμογής, προτάσεων αξιοποίησης της σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου και δημιουργία εικονικής πινακοθήκης από τους συμμετέχοντες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τάση των τελευταίων χρόνων αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη δημιουργία νέων, πρωτότυπων, ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης που αξιοποιούν τις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) όπως είναι τα εικονικά μουσεία και οι εικονικές πινακοθήκες. Ωστόσο, το ψηφιακό χάσμα παραμένει στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Από τη μία η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση γίνεται με αργά βήματα, κυρίως λόγω έλλειψης ψηφιακού εξοπλισμού και από την άλλη, η νέα γενιά μαθητών έχει συνηθίσει να σκέφτεται, να ψυχαγωγείται και να μαθαίνει σε περιβάλλοντα, τα οποία διαθέτουν γρήγορους ρυθμούς, πολυμέσα και διάδραση. Συνεπώς καθίσταται επιτακτική η ανάγκη υπέρβασης παγιωμένων σχημάτων και δομών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την υιοθέτηση διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, αποτέλεσε η ένταξη του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο μέσα από την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο το 2003 (ΦΕΚ 304/13-3-2003). Ο υπολογιστής εισήχθη ως ένα ακόμη εκπαιδευτικό εργαλείο για την υποστήριξη της μάθησης των νηπίων, αλλά πολύ γρήγορα διαπιστώθηκε η προστιθέμενη αξία χρήσης του. Πιο συγκεκριμένα, οι ΤΠΕ παρέχουν τη δυνατότητα ενός διαφορετικού τρόπου επεξεργασίας μιας θεματικής, δίνουν πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες, ξεπερνούν υλικοτεχνικές υποδομές μέσω εικονικών περιβαλλόντων και προσομοιώσεων, διευκολύνουν τη διαδραστικότητα και τέλος προσφέρουν μια διαφορετική εικόνα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) αναφέρεται ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο που αξιοποιούν τον υπολογιστή είναι πλέον αναπόφευκτη, έχοντας δύο διακριτούς στόχους: α) Να αντιληφθούν τα μικρά παιδιά ποιες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου εξυπηρετούν οι νέες

τεχνολογίες και σε τι χρησιμεύουν στη ζωή μας. β) Να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και κυρίως του υπολογιστή, ως εργαλείων για τις διερευνήσεις, τις αναζητήσεις και τις παραγωγές τους. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον τα νήπια εισάγονται στον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες για τις Τ.Π.Ε., απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή. Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν στα παιδιά του νηπιαγωγείου ευκαιρίες και εργαλεία που ενισχύουν το παιχνίδι και δημιουργούν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες, σχετικές με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή τους ζωή.

Επιπλέον στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο εμφανίζεται η ιδέα των πολυμεσικών εφαρμογών, ψηφιακών εργαλείων WEB 2.0, τα οποία συνυπάρχουν με τις συσκευές εγγραφής και αναπαραγωγής ήχου και εικόνας, τους διαδραστικούς πίνακες, τους υπολογιστές και τις περιφερειακές τους συσκευές, τα επιδαπέδια προγραμματιζόμενα παιχνίδια κ.α. Χρειάζεται, όμως, προσοχή ο τρόπος που θα υποστηριχθεί παιδαγωγικά η εισαγωγή δραστηριοτήτων με διάφορα τεχνολογικά μέσα, έτσι ώστε να συνάδει με τα ενδιαφέροντα και τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού. Καλό είναι να μπορέσει ο παιδαγωγός να συνδυάσει τις δυνατότητες που του προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα και ευχαριστούν τα παιδιά. Όπως λέει ο Papert (1993) «Ο υπολογιστής είναι δάσκαλος, μαθητής και εργαλείο. Μα πάνω από όλα στις ηλικίες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού είναι διασκέδαση, παιχνίδι...».

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Στη μαθησιακή περιοχή της τέχνης όπως αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο η μάθηση προκύπτει, κυρίως, μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε τρεις σημαντικές διαδικασίες: τη δημιουργία, την παρουσίαση και την ανταπόκριση. Οι διαδικασίες αυτές αλληλοσυνδέονται και μπορεί να λειτουργούν ταυτόχρονα. Η δημιουργία περιλαμβάνει τη χρήση των στοιχείων και των μορφών της κάθε τέχνης με αφορμή ένα ερέθισμα, προκειμένου να εκφραστούν ιδέες, σκέψεις ή προθέσεις. Η παρουσίαση αφορά στη δημιουργία και την παρουσίαση μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας σε «κοινό». Δηλαδή, τα παιδιά, ενώ δημιουργούν ή αφού ολοκληρώσουν τη δημιουργία τους, λειτουργούν παράλληλα και ως θεατές της δημιουργίας τους ή αυτής των συμμαθητών τους που συμμετέχουν στην όλη διαδικασία. Η ανταπόκριση αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα παιδιά αυτό που βίωσαν, αλλά και αυτό που βλέπουν στη «δουλειά» των άλλων, τόσο στο πλαίσιο της διαδικασίας της δημιουργίας, όσο και στο πλαίσιο της παρουσίασης των καλλιτεχνικών δημιουργιών. Τα παιδιά παρατηρούν, διατυπώνουν ερωτήσεις και σχόλια, εκφράζουν και ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις, συναισθήματα και αναστοχάζονται. Σε αυτές τις διαδικασίες σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι ΤΠΕ, είτε ως μέσο παρουσίασης, αναστοχασμού, προβολής των έργων τέχνης μέσω του διαδικτύου σε ένα κοινό που υπερβαίνει τα σύνορα του σχολείου, είτε ως μέσο δημιουργίας τους.

Ειδικότερα ο Peppler (2013) διερευνώντας τις διαφορετικές μορφές ψηφιακής τέχνης στην εκπαίδευση διαπίστωσε, ότι οι νέες αυτές μορφές τέχνης επιτρέπουν την εύκολη διαμοίραση εργασιών των μαθητών και την άμεση ανατροφοδότηση τους, είτε από συνομηλίκους, είτε από ειδικούς. Σε έρευνα του ο Bolujide (2016) διαπίστωσε ότι η χρήση των ΤΠΕ στις εικαστικές τέχνες αυξάνει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Ομοίως ο Zhao (2014) σε έρευνα που

διεξήγαγε σε ένα νηπιαγωγείο, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η χρήση ήχου, εικόνας και βίντεο μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των νηπίων και να αυξήσει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη εμβάθυνση στις εικαστικές τέχνες.

Αντίστοιχα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο διαπιστώθηκε ότι ο συνδυασμός τέχνης και ΤΠΕ ενισχύει αποτελεσματικά τη δημιουργική μάθηση με τρόπο βιοματικό, ολιστικό, αλλά και ενδυναμώνει την κριτική στάση των μαθητών. Μάλιστα, μία κατηγορία εφαρμογών όπως τα εικονικά μουσεία, παρουσιάζουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μαθησιακά αποτελέσματα όταν συνδυάζονται με την ομαδική εργασία των μαθητών (Γρόσδος & συν., 2010).

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ “ARTSTEPS”

Το Artsteps είναι μία εφαρμογή που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν και να περιηγηθούν εικονικά σε τρισδιάστατους χώρους τέχνης (εικονικά μουσεία, εικονικές πινακοθήκες κλπ). Στις εικονικές αυτές εκθέσεις μπορούν να προβάλλονται διςδιάστατα εκθέματα όπως πίνακες ζωγραφικής και φωτογραφίες, αλλά και τρισδιάστατα εκθέματα όπως γλυπτά, προθήκες αντικειμένων κλπ., καθώς και βίντεο. Η εφαρμογή δίνει επιπλέον τη δυνατότητα δημιουργίας εικονικής ξενάγησης, η οποία καθοδηγεί τον επισκέπτη σε συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος και του παρέχει πληροφορίες για τα εκθέματα. Η κατασκευή των εκθέσεων και η περιήγηση σε αυτές πραγματοποιείται μέσα από έναν απλό φυλλομετρητή χωρίς την ανάγκη εγκατάστασης ειδικού εξοπλισμού ή λογισμικού. Όλες οι εκθέσεις παρουσιάζονται μέσα από την ιστοσελίδα του Artsteps. Επιπλέον, κάθε έκθεση μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε ιστοσελίδα ή ιστολόγιο. Οι επισκέπτες των εκθέσεων έχουν τη δυνατότητα να σχολιάζουν και να ψηφίζουν τις αγαπημένες τους εκθέσεις, καθώς και να τις κοινοποιούν σε δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα.

Η εφαρμογή είναι φιλική προς τον χρήστη και γι’ αυτό έχει υιοθετηθεί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Παπαχρήστου & συν., 2016). Το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα απλή στη χρήση της, επιτρέπει την αξιοποίησή της και σε μικρές ηλικίες. Σύμφωνα με την Αλμπανάκη (2017) προσφέρει μεγάλο βαθμό αληθοφάνειας καθώς οι χρήστες μπορούν να προσθέσουν στην εικονική έκθεση εικόνες, βίντεο, κείμενο, ήχο και τρισδιάστατα αντικείμενα. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά, αφού η πληροφορία παρέχεται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς και άλλους και όχι μόνο με το γλωσσικό στοιχείο (Αβούρης, 2001). Επίσης προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν μία θεματική διεπιστημονικά και διαθεματικά, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Παπαχρήστου & συν., 2016). Η αρχιτεκτονική δομή της εφαρμογής βασίζεται στην καθοδηγούμενη ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου του κοινωνικού εποικοδομισμού (Κόμης, 2004) και των αρχών της διερευνητικής, βιοματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης (Kress, 2003), κάτι που δίνει ένα επιπλέον κίνητρο στον επισκέπτη για εξερεύνηση (Vrellisetal., 2010).

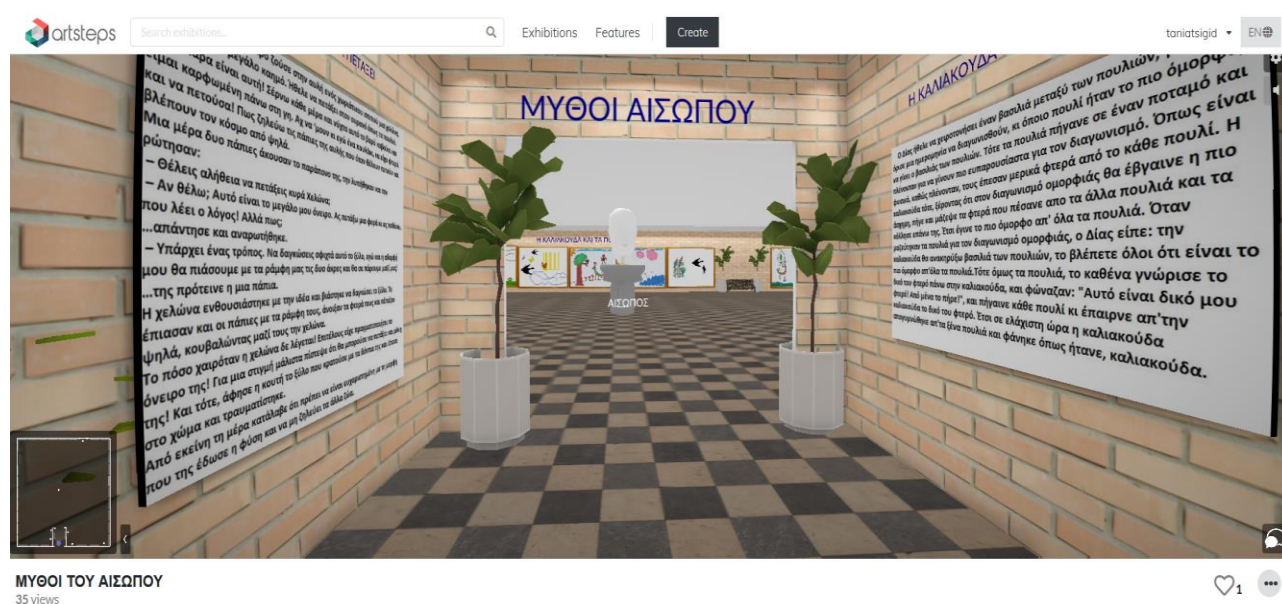
Χρησιμοποιώντας ένα εύχρηστο εργαλείο για το σχεδιασμό και τη δημιουργία εικονικών εκθέσεων, το Artsteps φέρνει στα νηπιαγωγεία ένα νέο τρόπο κοινοποίησης του παραγόμενου έργου τους, καθώς και ένα νέο παράθυρο πρόσβασης στην τέχνη μέσα από το διαδίκτυο.

Εκπαιδευτική Προστιθέμενη αξία

Η εφαρμογή Artsteps προσφέρει ένα ρεαλιστικό περιβάλλον πινακοθήκης στο οποίο μπορούν να εκτεθούν άμεσα αυθεντικά έργα τέχνης. Η πινακοθήκη αυτή είναι διαχρονική, προσβάσιμη από οποιαδήποτε τόπο και οποιαδήποτε χρονική στιγμή, σε αντίθεση με μια συμβατική πινακοθήκη που θα δημιουργηθεί στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ενεργοποιεί και κινητοποιεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εμπλέκει ακόμα και τα «απρόθυμα» νήπια στην διαδικασία παραγωγής της γνώσης, προτρέποντάς τα να δημιουργήσουν το δικό τους αφηγηματικό και εικονογραφικό περιεχόμενο και να μιλήσουν για τις προσωπικές τους εμπειρίες. Επιπρόσθετα ενισχύεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους με την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό μιας ψηφιακής ιστορίας. Μαθαίνουν να οργανώνουν την σκέψη τους, να αναλύουν και να συνθέτουν πλήθος πληροφοριών. Αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τις ερευνητικές τους δεξιότητες (Ohler, 2006), εξασκούν την μνήμη τους (Garrety, 2008) και καλλιεργούν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Τέλος μέσω της εφαρμογής δίνεται η δυνατότητα κοινοποίησης της προσωπικής δουλειάς των νηπίων, καθώς οι δημιουργίες τους υπερβαίνουν τα σύνορα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και μετατρέπονται σε αντικείμενο θαυμασμού ή ακόμη και κριτικής στο διαδίκτυο. Η παγκοσμιοποίηση αυτή δεν είναι εφικτή με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η εφαρμογή Artsteps μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του νέου προγράμματος σπουδών για το Νηπιαγωγείο, καθώς και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα της δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας στο νηπιαγωγείο μπορεί να αξιοποιηθεί στη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης (ιστορίας, παραμυθιού κλπ) με χρήση του εργαλείου «ξενάγησης» της εφαρμογής και την τοποθέτηση σημείων ενδιαφέροντος (Εικόνα 1).



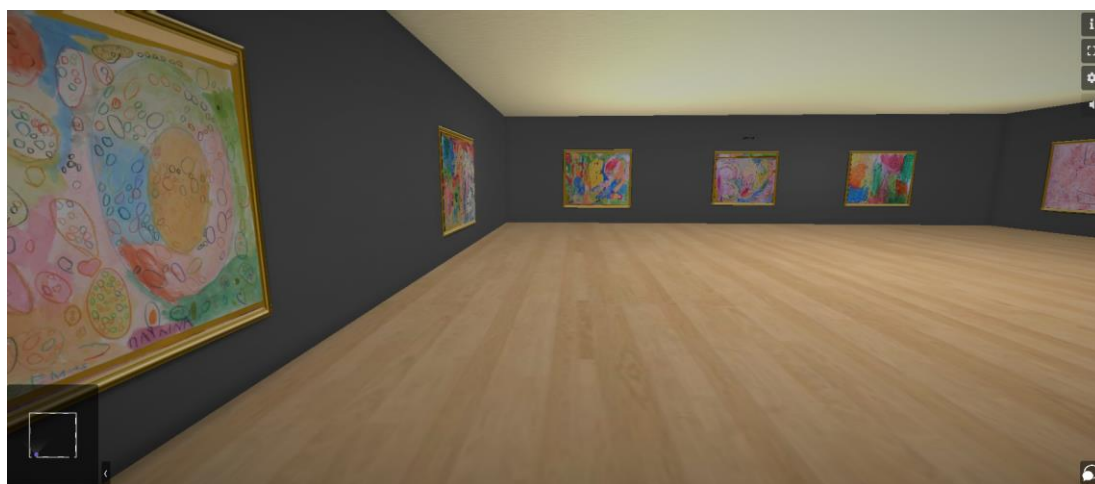
Εικόνα 1: Ψηφιακή αφήγηση των μύθων «Η χελώνα που ήθελε να πετάξει» και «Η καλιακούδα και τα πουλιά»

Στη μαθησιακή περιοχή της τέχνης δύναται να χρησιμοποιηθεί ως εικονική πινακοθήκη ή εικονικό μουσείο (Εικόνα 2) για την παρουσίαση έργων τέχνης που δημιουργήθηκαν είτε ψηφιακά, είτε με συμβατικούς τρόπους, σε αντίστοιχο σχέδιο εργασίας.



Εικόνα 2: Εικονικό μουσείο για τον Καραβάτζιο

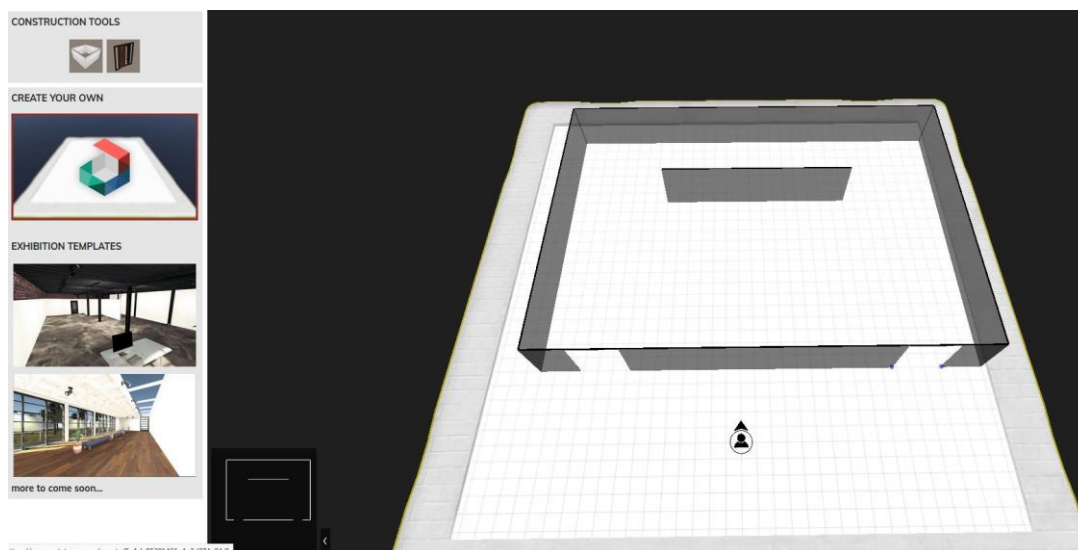
Στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών η εφαρμογή Artsteps μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αριθμογραμμή (Εικόνα 3), ως χώρος δημιουργίας κανονικοτήτων, χάρτης κρυμμένου θησαυρού, ως χώρος έκθεσης γεωμετρικών εικαστικών συνθέσεων κλπ.



Εικόνα 3: Αριθμογραμμή με έργα τέχνης

Στις Φυσικές επιστήμες οι μαθητές μπορούν να εκθέσουν τα στάδια εκτέλεσης ενός πειράματος, το οποίο είτε το έχουν ζωγραφίσει, είτε το έχουν φωτογραφήσει. Αδιαμφισβήτητα αποτελεί εξαιρετικό εργαλείο στην περιοχή των κοινωνικών επιστημών για την κατασκευή ιστορικής γνώσης μέσα από τη δημιουργία εικονικών μουσείων και ως τέτοιο μέσο έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαχρήστου & συν. 2016)

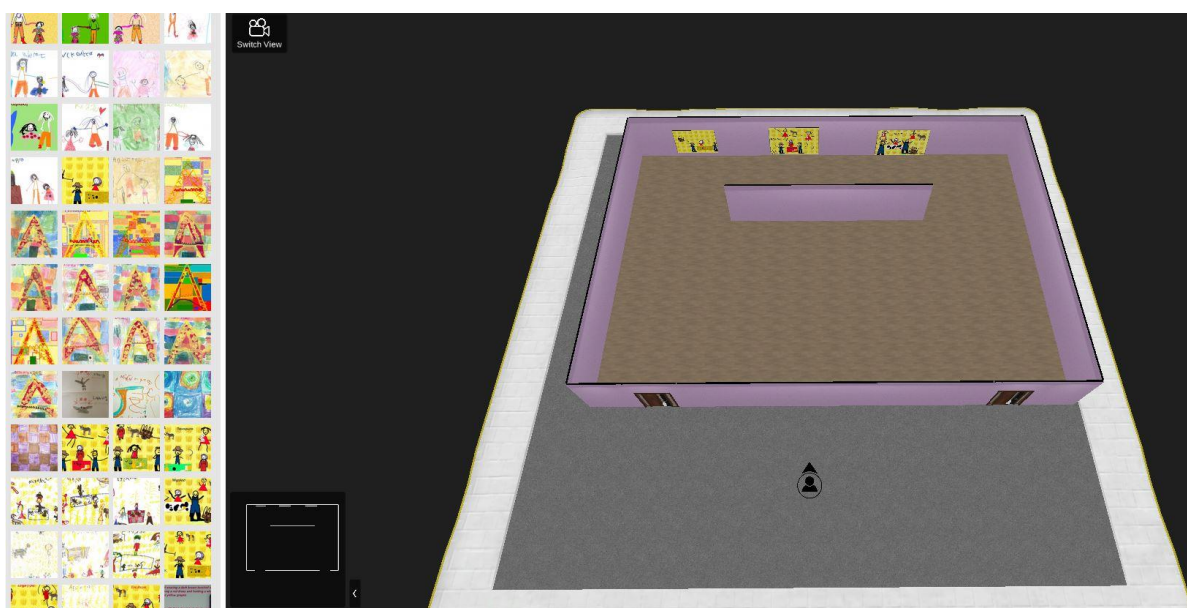
Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η δημιουργία του εικονικού χώρου έκθεσης υλοποιείται σε πέντε στάδια. Αρχικά οι μαθητές οριοθετούν τον εκθεσιακό χώρο, είτε επιλέγοντας από έτοιμα πρότυπα, είτε δημιουργώντας τη δική τους κάτοψη (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Δημιουργία κάτοψης

Στη συνέχεια σχεδιάζουν το χώρο της έκθεσης επιλέγοντας την απόχρωση ή το σχέδιο που επιθυμούν στους τοίχους, το δάπεδο και την οροφή.

Σε επόμενο στάδιο προσθέτουν τα ψηφιοποιημένα έργα τους και τα αντίστοιχα αρχεία ήχου, εφόσον υπάρχουν, σε κάθε έργο (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Πρόσθεση έργων τέχνης

Ακολουθώντας δημιουργούν τον ψηφιακό ξεναγό και τέλος δημοσιεύουν την έκθεσή τους (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Δημοσίευση χώρου έκθεσης

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή Artsteps αν και δεν σχεδιάστηκε για την εκπαίδευση, ωστόσο προσφέρει τη δυνατότητα υλοποίησης διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα συμβάλει στο άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bolujide, O. G. (2016). Preponderance of ICT in fine art (visual art) teaching and learning in Nigeria. *European Journal of Computer Science and Information Technology*, 4 (3), 1-15.
- Garrety, C.M. (2008). Digital storytelling: an emerging tool for children and teacher learning (Master Thesis). Iowa State University.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, Vol. 63 (No.4), 44-47.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Peppler, K. (2013). New Opportunities interest-driven arts learning in a digital age. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/key-research/Documents/New-Opportunities-for-Interest-Driven-Arts-Learning-in-a-Digital-Age.pdf>.
- VrellisI., Papachristos N. M., Bellou J., Avouris N., & Mikropoulos, T. A. (2010). Designing a collaborative learning activity in Second Life. An exploratory study in physics. Proceedings of the 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Sousse, Tunisia
- Zhao, Y. (2014) The Advantages and Utilities of Media Technology in Visual Art Teaching in Kindergartens. *China's Information Technologies Education*. 4, 168-178.

- Αβούρης Ν. (2001), *Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή*. Αθήνα: Διάυλος.
- Αλμπανάκη, Ξ. (2017). Η θρησκεία στο μουσείο: Μία μετανεωτερική προσέγγιση ανάπτυξης μαθησιακής εμπειρίας με παιδαγωγική αξιοποίηση εικονικών μουσείων. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, Τομ. 1, Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων.
- Γρόσδος, Στ., Μακαρατζής, Γ., & Ανδρεάδου, Χ. (2010). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας “Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση”, σ. 10.
- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Παπαχρήστου, Μ, Βορβή, Ι, Κοκκίνου, Ε. (2016). Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8ο, 82-100, 2016.

Η ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΟΥ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αλεξάνδρα Αναστασιάδου, Συντονίστρια ΕΕ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η γλωσσική ποικιλία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητών. Δεν είναι όμως συχνές οι απόπειρες σύνδεσής της με την επικοινωνιακή προσέγγιση και την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την προβολή και ανάδειξη της οριζόντιας γλωσσικής ποικιλότητας στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Λυκείου. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση επικεντρώνεται στη διάδοση της νόρμας ενώ ελάχιστα προβάλλονται οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αντίληψη ότι μια γλωσσική κοινότητα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια στερείται κατά γενική ομολογία επιστημονικής βάσης. Ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η Γλωσσολογία έδειξε ότι αυτή και ανάλογες παραδοχές συσκοτίζουν την πραγματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, καθώς η κοινωνία δεν είναι ομοιόμορφη και οι περιστάσεις και οι ανάγκες επικοινωνίας ποικίλουν, εύλογα η γλώσσα παρουσιάζει ανομοιομορφία, η οποία με τη σειρά της αντανακλά την κοινωνική ανομοιομορφία (Γρίβα, 2001: 60-68). Υπό το πρίσμα αυτό η λειτουργική διαφοροποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και η συγκριτική διδασκαλία διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών μέσα σε πραγματικά συγκείμενα επικοινωνίας κρίνονται πλέον όχι απλώς αναγκαίες αλλά αυτονόητες. Προς επίρρωση αυτών αξίζει να επισημανθεί ότι οι γλωσσικές αυτές εμπειρίες δύνανται να σταθούν αρωγοί στο πλευρό των μαθητών βοηθώντας τους να διευρύνουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο αποδεσμευοντάς τους από τα γλωσσικά στερεότυπα των οποίων συνειδητά ή μη αποτελούν εκφραστές.

Ωστόσο, παρά την αδιαμφισβήτητη, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, κοινωνιογλωσσική και πολιτισμική αξία των γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού παρατηρείται μια αβεβαιότητα των ειδικών ως προς τη θέση των ανωτέρω ποικιλιών στην εκπαίδευση. Καθώς, μάλιστα, οι λόγοι της επιλογής μιας γλωσσικής ποικιλίας ως πρότυπης είναι συνήθως εξωγλωσσικοί, η νόρμα δεν υπερέχει των υπολοίπων ποικιλιών από καθαρά γλωσσολογική άποψη. Την ίδια στιγμή το σχολείο στην ευρύτερη προσπάθειά του να εξασφαλίσει μεγαλύτερη ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών αντιμετωπίζει τους μαθητές ως «ομόγλωσσους» παραμερίζοντας όμως κατ' αυτό τον τρόπο κάθε διάλεκτο ή ιδίωμα (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 143). Υπό το πρίσμα αυτό, τα

σχολικά εγχειρίδια, με έμφαση αυτά της Γλώσσας, ως «συμπυκνωμένη» έκφραση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, κωδικοποιούν και ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση της νόρμας.

Στο πλαίσιο του ευρύτερου αυτού προβληματισμού η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος εν εξελίξει έρευνας, παρουσιάζει τη θέση των γεωγραφικών ποικιλιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας με εστίαση στο νεότευκτο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Λυκείου - διδάσκεται για πρώτη φορά από τον Σεπτέμβριο του 2019-, ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της πλέον πρόσφατης προσέγγισης διδασκαλίας της Γλώσσας που υιοθετεί το Υπουργείο Παιδείας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Γλωσσική ποικιλότητα

Ο όρος «γλωσσική ποικιλότητα» συμπυκνώνει το φαινόμενο της εγγενούς γλωσσικής ανομοιογένειας και διαφοροποίησης. Μια καθιερωμένη διάκριση της γλωσσικής ποικιλότητας αφορά στο κριτήριο με άξονα τον χρήστη (δηλ. διάλεκτοι) και σε αυτό με άξονα τη χρήση (δηλ. λειτουργικές ποικιλίες). Εστιάζοντας στις ποικιλίες με βάση τον χρήστη, με τις οποίες θα ασχοληθούμε στην πορεία της εργασίας, αυτές αποκαλύπτουν στοιχεία της ταυτότητας του ομιλητή (π.χ. φύλο, ηλικία, επάγγελμα). Οι διάλεκτοι περαιτέρω ταξινομούνται βάσει της οριζόντιας (γεωγραφικές διαλέκτους/ ποικιλίες) και κάθετης (κοινωνικές διαλέκτους / ποικιλίες ή κοινωνιολέκτους) διαφοροποίησης στον χώρο (Αρχάκης & Κονδύλη 2011). Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί η συσχέτιση των εν λόγω ποικιλιών, καθώς η άνοδος στην κοινωνική κλίμακα συνεπάγεται ατονία των γεωγραφικών χαρακτηριστικών των ομιλητών προς όφελος μιας κοινής καθομιλουμένης.

Με δεδομένο ότι αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν οι γεωγραφικές ποικιλίες ακολουθεί η εστίαση σε αυτές.

Γεωγραφικές ποικιλίες

Οι γεωγραφικές ποικιλίες χωρίζονται συμβατικά σε διαλέκτους και ιδιώματα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Συνήθως, ως διάλεκτοι χαρακτηρίζονται γλωσσικές ποικιλίες που μιλούνται σε μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση ή έχουν έντονη διαφοροποίηση από τη ΝΕ (π.χ. ποντιακά, κυπριακά). Αναλυτικότερα, ο Μπασλής (2005: 39) αναφέρει δύο κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η διαφοροποίηση γλώσσας και διαλέκτου. Το πρώτο κριτήριο αφορά το μέγεθος, καθώς η γλώσσα έχει περισσότερα γλωσσικά χαρακτηριστικά από τη διάλεκτο. Το δεύτερο κριτήριο είναι το κοινωνικό κύρος. Η γλώσσα έχει κοινωνικό κύρος εν αντιθέσει με τη διάλεκτο, που απουσιάζει. Αυτό διαφαίνεται από την κυρίαρχη τάση να χρησιμοποιούν οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις τη γλώσσα, ενώ οι κατώτερες τη διάλεκτο (Σεργίδου, 2006: 653). Στο ίδιο πλαίσιο ιδιώματα ονομάζονται μικρότερης έκτασης τοπικές ποικιλίες χωρίς μεγάλες διαφορές από την κοινή ή από κάποια διάλεκτο, της οποίας πολλές φορές θεωρούνται υποδιαιρέσεις (π.χ. τα δωδεκανησιακά ιδιώματα).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Κουρδής (2007: 89), οι διαλεκτόφωνοι χαρακτηρίζονται από το αστικό κοινωνικό περιβάλλον ως «αμόρφωτοι» ή «χωριάτες». Έτσι, αν και η χρήση των διαλέκτων αποτελεί φορέα πολιτισμού, καθώς εκφράζει την ιστορία, τον πολιτισμό και τις αξίες του τόπου, οι ομιλητές αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν σε επίσημα επικοινωνιακά περιβάλλοντα δείχνοντας την προτίμησή τους προς την πρότυπη γλώσσα (Παπάζ, 2008).

Αναμφίβολα, οι παραπάνω αντιλήψεις δεν εκκινούνται από γλωσσικά κριτήρια, αλλά από κοινωνικές προκαταλήψεις, οι οποίες δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα και κατ’ επέκταση αρνητικές στάσεις προς ορισμένες γλωσσικές διαφοροποιήσεις (Παπαζαχαρίου et. al, 2016:145).

Γεωγραφικές ποικιλίες και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Με δεδομένο ότι η κριτική επίγνωση του κοινωνιογλωσσικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλότητας δύναται στο πλαίσιο κατάλληλης παιδαγωγικής διαδικασίας να αποτελέσει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα για την κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών, έχει αποτελέσει στόχο των πρόσφατων ΑΠ της δευτεροβάθμιας και δη των Πιλοτικών (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 9).

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Cope&Kalantzis (2009), ο κριτικός εγγραμματισμός, βασικός άξονας των νέων ΑΠΣ, *προϋποθέτει* την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας, την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και τη συνακόλουθη *εναλλαγή κωδίκων*. Βέβαια, αυτού του τύπου η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις *μεταγνωστικές* και *μεταγλωσσικές* δεξιότητες των μαθητών (Τσιπλάκου, 2007). Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό ο στόχος αυτός δεν υλοποιείται, κυρίως επειδή οι γλωσσικές ποικιλίες δεν εμπεριέχονται στον «λόγο» των εγχειριδίων της Γλώσσας.

Σχολικά εγχειρίδια

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί μέσο μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του και της αντίστοιχης υφιστάμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Επομένως, συνιστά έναν σπουδαίο παράγοντα κοινωνικής αναπαραγωγής και κοινωνικοποιητικών διαδικασιών. Υπό το πρίσμα αυτό εύλογα διαφαίνεται πως τα σχολικά βιβλία ενισχύουν συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας –για παράδειγμα, συγκεκριμένες στάσεις και νοοτροπίες, που εκφράζουν την επικρατούσα ιδεολογία της εποχής και προτρέπουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να τις ακολουθήσουν (Μπονίδης, 2009).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια προάγουν συνειδητά ή ασυνείδητα στους μαθητές στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ενώ, δηλαδή, όπως εύστοχα επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1997: 13), θεωρητικά το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται για τη μετάδοση ουδέτερης γνώσης, στην πραγματικότητα, η ιδεολογική του βαρύτητα ενισχύεται και γίνεται πιο αποτελεσματική, διότι οι ιδέες του μεταδίδονται με έμμεσο τρόπο και αφομοιώνονται ευκολότερα από τους μαθητές, εξουδετερώνοντας την ικανότητα κριτικής αντίστασης. Πρόκειται για διαπίστωση που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστούμε ότι το σχολικό εγχειρίδιο έχοντας την έγκριση της πολιτείας θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο από τους εκπαιδευτικούς, που σύμφωνα με έρευνες σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενοι αποκλειστικά σε αυτό εξαιτίας της «αυθεντίας» του περιεχομένου του, της σχέσης των περιεχομένων μάθησης με τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους και της καταλληλότητάς του για την επίτευξη των τελευταίων (Μπονίδης, 2004: 1).

ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την παρουσία της οριζόντιας γλωσσικής ποικιλότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης Έκθεσης της Γ' Λυκείου. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Λαμβάνει υπόψη της η διδασκαλία της Γλώσσας στη Γ' Λυκείου την οριζόντια γλωσσική ποικιλότητα;
- Εμφανίζεται η γλωσσική ποικιλότητα στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας;
- Αν εμφανίζεται, με ποια συχνότητα και με ποια μορφή εμφανίζεται;

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Neuendorf, 2016). Η επιλογή της εν λόγω μεθόδου εδράζεται στο γεγονός ότι η ποσοτική μέθοδος δεν επαρκεί για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σχολικό πλαίσιο ως προς το θέμα που πραγματευόμαστε, καθώς οι ανακλύπτοντες δείκτες που δεν καθορίζουν με βεβαιότητα τη λειτουργικότητα του σχολικού εγχειριδίου (Ματσαγγούρας, 2004) και η γλωσσική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, που αναδύονται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και χρήζουν σχολαστικής ερμηνείας (Nicholls, 2003). Αντίθετα, ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου στην ανάλυση περιεχομένου εξασφαλίζει τόσο την αντικειμενικότητα όσο και την ερμηνεία που χρειάζονται τα αποτελέσματα με κριτική ματιά (Μπονίδης, 2009).

Εργαλεία έρευνας

Τα μέσα (υλικά) που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων είναι το νέο εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Λυκείου: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). «Φάκελος Υλικού. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου». Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Η έρευνα θα ασχοληθεί με τα κείμενα του ανωτέρω εγχειριδίου σε οποιαδήποτε μορφή παρουσιάζονται (πολυτροπικά και μονοτροπικά) (Nicholls, 2003) και τα οποία θα εξεταστούν σε επίπεδο των εξής ενοτήτων:

- Θεματικές ενότητες,
- Θεματική κειμένων (ως υποκατηγορία διερεύνησης)
- Κειμενικά είδη,
- Πρωτότυπα ή μεταφρασμένα κείμενα,
- Λεξικές αναφορές οριζόντιας γλωσσικής ποικιλότητας.

Αποτελέσματα

Μετά την αποδελτίωση της κάθε προαναφερθείσας κατηγορίας με τις αναφορές της, εφαρμόστηκε η ερμηνευτική προσέγγιση στα δεδομένα (Τσέκου, 2016) με τη χρήση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων-αναφορών από κάθε κατηγορία.

Θεματική ενοτήτων-κειμένων: Αν δεχτούμε ότι οι διαλεκτόφωνοι είναι, όπως έχει καταδειχθεί στο θεωρητικό μέρος, μεταξύ αυτών που αντιμετωπίζονται ως «άλλοι», θα αναμέναμε από τον τίτλο του βιβλίου να υπάρχει αναφορά και σε αυτούς τους «άλλους» ως αφορμή προβληματισμού. Ωστόσο, στο σύνολο των 10 ενοτήτων -α) Επικοινωνία, β) Σχέσεις αλληλεπίδρασης, γ) Σχέσεις αλληλεπίδρασης στον χώρο της εκπαίδευσης, δ) Έμφυλες ταυτότητες και στερότυπα, ε) Αναπαραστάσεις του διαφορετικού άλλου, στ) Αναπαραστάσεις της Ημετερότητας, ζ) Ο ξένος, η) Ο εχθρός, θ) Αναπαραστάσεις της τεχνολογίας, ι) Εμείς και το φυσικό περιβάλλον- καμία δεν έχει ως θεματική την οριζόντια γλωσσική ποικιλότητα ή ευρύτερα τη γλωσσική ποικιλότητα. Την ίδια στιγμή τα κείμενα (πολυτροπικά και μη), συνολικά 57, δεν περιστρέφονται αυστηρά γύρω από τα συλλογικά στίγματα της φυλής, του έθνους, της θρησκείας, της γλώσσας ούτε έχουν ως συλλογικό άξονα την ετερότητα. Συνεπώς, σε επίπεδο θεματικού άξονα των επιμέρους κειμένων δεν παρουσιάζεται το θέμα (οριζόντιας) γλωσσικής ποικιλότητας. Ωστόσο, ορισμένες θεματικές (π.χ. ετερότητα) δύνανται να συμπεριλάβουν το εξεταζόμενο θέμα.

Κείμενα: Το υπό μελέτη εγχειρίδιο περιλαμβάνει ένα πλήθος «κειμένων» αντλημένων από ψηφιακές και έντυπες πηγές τα οποία κατηγοριοποιούνται για τις ανάγκες της έρευνας ως εξής: α) 12 ενημερωτικά (άρθρα), β) 10 επιστημονικά, γ) 21 στοχαστικά, δ) 9 λογοτεχνικά, ε) 2 γελοιογραφίες, στ) 3 εικόνες, ζ) 1 κόμικ. Από αυτά μόνο στα λογοτεχνικά κείμενα, στις γελοιογραφίες και στο κόμικ υπήρχε πιθανότητα ο αναγνώστης να εντοπίσει στοιχεία διαλεκτικά, αλλά στις εν λόγω επιλογές δεν παρουσιάζονται ανάλογα δείγματα.

Πρωτότυπα ή μεταφρασμένα κείμενα: Στην υποκατηγορία αυτή καταγράφηκαν 18 μεταφρασμένα κείμενα. Συνεπώς, από τα τελευταία (31% επί του συνόλου των κειμένων) αποκλείεται εκ προοιμίου η χρήση της οριζόντιας γλωσσικής ποικιλότητας.

Λέξεις: Από το σύνολο των κειμένων, 2 (σελ 86-87, 95-97) είναι αποσπάσματα από συνεντεύξεις/μαρτυρίες ‘απλών’ ‘καθημερινών’ ανθρώπων και είναι τα μόνα κείμενα στα οποία εντοπίζονται συνολικά 5 λέξεις που αποκλίνουν από τη νόρμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της Γ’ λυκείου «Εμείς και οι Άλλοι» κατέδειξε ότι, μολονότι το εν λόγω εγχειρίδιο έχει γραφτεί με βάση τις σύγχρονες αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας, και έχουν γίνει πράγματι πολύ σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, αυτό δεν είναι αρκετό από μόνο του να αναιρέσει την κυρίαρχη ιδεολογία, που υπάρχει στον χώρο της εκπαίδευσης, σχετικά με την τάση της επικυριαρχίας της επίσημης-ρυθμισμένης γλώσσας σε βάρος της ποικιλίας και του πλούτου του υπό διερεύνηση οριζόντιου γλωσσικού προσανατολισμού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα 2 κείμενα στα οποία εντοπίστηκαν ‘ιδιωματικοί’ τύποι υπάρχει μια αντιστροφή της οπτικής που τοποθετεί τον Έλληνα στην πλευρά πλέον του ξένου, πιθανόν

σε μια προσπάθεια να αποδομήσει ο μαθητής τη στερεοτυπική εικόνα του «άλλου»· ενδείκνυνται, συνεπώς, -μέσα από κατάλληλη επεξεργασία- και για αποδόμηση της γεωγραφικής διαλέκτου. Ωστόσο, από αυτά το ένα κείμενο εξετάζεται επίσημα, σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα, υπό το πρίσμα τα «Ελληνικής μετανάστευσης ανά τους αιώνες» (σ. 86) και απλά ακούγεται η φωνή των Μικρασιατών προσφύγων που έφτασαν στις Οινούσες. Το δεύτερο κείμενο παρουσιάζεται ως δείγμα Προφορικής ιστορίας και Μαρτυρίας (σ. 95). Συνεπώς, αφενός η στόχευση και στα δύο δεν είναι η γλωσσική ποικιλότητα -σε οποιαδήποτε μορφή της- και αφετέρου δεν έχει τη «φρεσκάδα» του διαλεκτικού στοιχείου της ομιλούσας γλώσσας στις μέρες μας.

Επίσης, η αποδελτίωση της θεματικής των κειμένων έδειξε κείμενα, μολονότι ελάχιστα, στα οποία θίγεται το θέμα της διγλωσσίας (π.χ. στην ενότητα «Επικοινωνία» το κείμενο «Παρίσι Αθήνα» σ. 9) και της επίδρασής της στην ταυτότητα του ανθρώπου που ζει σε δύο τόπους και επικοινωνεί σε δύο γλώσσες. Υπάρχει δηλαδή μια πρώτη επαφή του μαθητή με τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο. Δυστυχώς, εξαντλείται σε αυτά τα κείμενα.

Γενική, πάντως είναι η διαπίστωση ότι οι ελλείψεις που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα εγείρουν σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με την εκπαίδευση που επιθυμεί η Πολιτεία να παρέχει στους αυριανούς πολίτες της. Έτσι, ενώ, όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Ντίνας και Ζαρκογιάννη (2009, 102) «[...] η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου», η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τον γενικό κανόνα ότι οι νεοελληνικές διάλεκτοι έχουν προβληθεί ιδεολογικά ως εσωτερικοί εχθροί, ως γλωσσικές εκδοχές φθοράς και απαράδεκτης επιμειξίας (Χρηστίδης, 1999).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερευνήτριες λαμβάνουν υπόψη τους τη νέα διδακτική προσέγγιση και συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας ως δύο διακριτούς κλάδους του κοινού πλέον μαθήματος με τίτλο «Νέα ελληνικά». Μελλοντική έρευνα στο αντίστοιχο διδακτικό εγχειρίδιο «Λογοτεχνία, Φάκελος Υλικού - Δίκτυα κειμένων» (2019) θα καταδείξει αν η οριζόντια γλωσσική ποικιλότητα έχει θέση τουλάχιστον στα κείμενα της Λογοτεχνίας ή έχει εξοστρακιστεί από το μάθημα της ΝΕ Γλώσσας της Γ' Λυκείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχάκης Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Γρίβα, Ε. (2001). Η κοινωνική και ταξική διάσταση της γλώσσας και ο ρόλος της στη σχολική επίδοση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 121, 60-68.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies". *Pedagogies* 4:164-195.
- Κουρδής, Ε. (2004). Σημειωτική ανάλυση της ιδεολογίας για την εικόνα και τη γλώσσα του Έλληνα επαρχιώτη. Στο Κ. Τσουκαλά, Ε. Χοντολίδου, Α. Χριστοδούλου, Γ. Μιχαηλίδης (επιμ.), *Σημειωτικά Συστήματα και Επικοινωνία: Πράξη, Διάδραση, Περίσταση και Αλλαγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 545-556
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό Ιδίωμα: από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας [αδιαμόρφωτο σχέδιασμα]. Ανακτήθηκε από <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100.pdf>. Τελευταία πρόσβαση στις: 21-07-2016.
- Μπασλής, Γ. (2005). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. Συγκριτική και Διεθνής. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Neuendorf, K.A. (2016). *TheContentAnalysisGuidebook*. London: SagePublicationsLtd.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11-26.
- Ντίνας, Κ. & Ευ. Ζαρκογιάννη (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α. Αρχάκης, Α. & Β. Τσάμη (2016). Στάσεις μαθητών Δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. *StudiesinGreekLinguistics* 36, 331-342.
- Παπάς, Π. (2008) «Άντε μωρή βλαχάρα!»: Η Ερμηνεία των [li] και [ni] στην ΚΝΕ. Στο Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα: γλώσσα και κοινωνία. *Πρακτικά της 28ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 21-22 Μαΐου 2007. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 303–313.
- Σεργίδου, Θ. (2006). Επίσημη Γλώσσα, Διάλεκτος και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Σ.-Ν. Γεωργίου, Α. Κυριακίδης & Κ. Χρίστου (επιμ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 645–655.
- Τσέκου, Α. (2016). Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 205-218. Ανακτήθηκε από: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/theologia/t08-14.pdf. Τελευταία πρόσβαση στις: 21-07-2016.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Β. Τσάμη (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 4 (1): 85–100.
- Φραγκουδάκη, Άννα (1997). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Συμπόσιο

Θέμα: Τα Προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη: δείγμα γραφής

Εισαγωγικό σημείωμα

Προεδρείο:
Ανδρέας Οικονόμου, αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ
Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) ιδρύθηκε το 2002 μετά την κατάργηση της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), η οποία είχε ιδρυθεί το 1959. Στις εγκαταστάσεις της στην Αθήνα λειτουργούν τα προπτυχιακά τμήματά της, στα οποία οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούν μαθήματα μηχανικού και ταυτόχρονα παιδαγωγικά μαθήματα που τους οδηγούν, μετά από πέντε χρόνια σπουδών, σε πτυχίο που τους δίνει επαγγελματικά και ακαδημαϊκά προσόντα μηχανικού και μαζί παιδαγωγική επάρκεια. Στην Αθήνα και σε άλλες έντεκα πόλεις της Ελλάδας, η ΑΣΠΑΙΤΕ παρέχει σε αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) και το Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ).

Στη Θεσσαλονίκη, η ΑΣΠΑΙΤΕ όλα αυτά τα χρόνια δέχεται κάθε χρόνο 200 φοιτητές/φοιτήτριες για το ΕΠΠΑΙΚ και 40 για το ΠΕΣΥΠ, ενώ ολοκλήρωσε πρόσφατα τρεις κύκλους του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Μέχρι σήμερα, είναι χιλιάδες οι απόφοιτοι των προγραμμάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη που απέκτησαν παιδαγωγική επάρκεια και στελεχώνουν τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά, τα τελευταία χρόνια, και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης είναι πολλές εκατοντάδες όσοι και όσες απέκτησαν ειδίκευση στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και στελεχώνουν σχετικές δομές της Δημόσιας Εκπαίδευσης, αλλά και του ιδιωτικού τομέα, και, τέλος, περί τους εκατό είναι οι απόφοιτοι του ΠΜΣ που, οι περισσότεροι, είναι σημαντικά στελέχη όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, Υπεύθυνοι Γραφείων Σταδιοδρομίας κ.α.).

Στο πλαίσιο των Σπουδών αυτών οι φοιτητές καλούνται να εκπονήσουν πτυχιακή (ΕΠΠΑΙΚ) ή διπλωματική (ΠΕΣΥΠ και ΠΜΣ) εργασία. Οι διπλωματικές εργασίες υποστηρίζονται ενώπιον τριμελών εξεταστικών επιτροπών.

Στο Συμπόσιο με τίτλο «Τα Προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη: δείγμα γραφής» παρουσιάστηκαν πέντε εργασίες, οι οποίες βασίζονται στις πτυχιακές/διπλωματικές εργασίες φοιτητών των Προγραμμάτων αυτών. Σκοπός του Συμποσίου ήταν να παρουσιαστούν οι ερευνητικές εργασίες των φοιτητών, να διεξαχθεί γόνιμος διάλογος με τους συμμετέχοντες στο πλαίσιο του Συμποσίου πάνω σε καίρια ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης, και να φανεί η ποιότητα και η χρησιμότητα των προγραμμάτων αυτών.

Στο πλαίσιο του συμποσίου δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να συμμετέχουν σε ένα σημαντικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, διαδικασία που τους μυεί στην επιστημονική κοινότητα όσων ερευνούν θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και σε άλλες πτυχές της Εκπαίδευσης, όπως είναι η διοίκηση και η έρευνα-δράση.

**Α) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ : Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΟΠΩΣ ΤΗ ΒΙΩΝΟΥΝ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΤΟΥΣ**

Θεόδωρος Χρυσανίδης, MScDIC, Διδάκτωρ ΑΠΘ

Ανδρέας Οικονόμου, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα αποτελέσματα μίας εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου και υποκείμενα 138 φοιτητές και φοιτήτριες τριών Πανεπιστημιακών Τμημάτων της Ελλάδας. Οι 27 κλειστού τύπου ερωτήσεις τύπου Likert αφορούσαν την αξιολόγηση των πανεπιστημιακών δασκάλων τους. Οι απαντήσεις τους δείχνουν επάρκεια στα θέματα της επιστημονικής κατάρτισής τους, της χρήσης των νέων τεχνολογιών και της συνέπειάς τους στο πρόγραμμα και στα ωράρια, αλλά και αδυναμίες σε θέματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και την προετοιμασία των φοιτητών τους για τον κόσμο της εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Παιδαγωγική Επάρκεια

This paper analyzes the results of an empirical survey conducted using a questionnaire and subjects 138 students from three University Departments of Greece. The 27 closed-ended Likert-type questions were about the evaluation of their university teachers. Their answers show adequacy in the issues of their scientific training, the use of new technologies and their consistency in the program and schedules, but also weaknesses in issues related to the teaching methodology and teaching techniques, but also the preparation of their students for the world of work.

Keywords: University Pedagogy, Teaching and Learning in Higher Education, Pedagogical Adequacy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανεπιστημιακή αίθουσα στην οποία ζούμε σήμερα είναι ένα αμφιλεγόμενο και προκλητικό περιβάλλον. Ένας λόγος που αμφισβητείται είναι η μεταβαλλόμενη εστίαση του περιβάλλοντος που έχει μετατοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς προς τους φοιτητές. Είναι προκλητικό, διότι οι καθηγητές και οι συνεργάτες τους έρχονται αντιμέτωποι με τους φοιτητές, που όχι μόνο είναι καλά ενημερωμένοι, αλλά συχνά είναι καλύτερα ενημερωμένοι, απλώς και μόνο λόγω της ευχέρειάς τους στη χρήση των τεχνολογιών και την πρόσβασή τους σε αυτές, γρήγορα και έξυπνα, και, ίσως το πιο σημαντικό, της ικανότητάς τους να προβαίνουν, να μοιράζονται και να διαδίδουν τις τρέχουσες πληροφορίες ταχύτατα μεταξύ των συνομηλίκων τους.

Σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελληνική πραγματικότητα και το τι ισχύει σχετικά έχουν αναφερθεί αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια που γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί και στη χώρα μας αυτό το πεδίο έρευνας (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014· Οικονόμου & Γουγουλάκης, 2016· Γουγουλάκης, 2016· Οικονόμου, 2016· Κεδράκα, 2016· Καραλής & Ράικου, 2016· Καραγιαννοπούλου, 2016· Πουλόπουλος, 2016, Βεργίδης,

Σακκούλης & Βαϊκούση, 2019· Gougoulakis, Kedraka, Oikonomou & Anastasiadis, 2020). Η παρούσα εργασία παρουσιάζει εμπειρική έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου και υποκείμενα φοιτητές Ελληνικών Πανεπιστημίων.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ερωτηματολόγιο

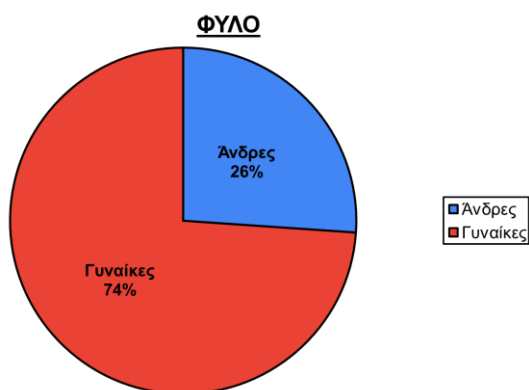
Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έλαβε χώρα μία εμπειρική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε από τη Στεργίου (2017) στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας της για το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιέχει 27 ερωτήματα που αφορούν θέματα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Πίνακας 1). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν επιλέγοντας με βάση την κλίμακα Likert και ακραίες τιμές το 1 (Διαφωνώ πολύ) και το 5 (Συμφωνώ πολύ) και άλλες τρεις διαβαθμίσεις μεταξύ τους: 2 (Διαφωνώ λίγο), 3 (Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) και 4 (Συμφωνώ λίγο). Στον Πίνακα 1 δίνονται και συνοπτικά οι απαντήσεις στις 27 ερωτήσεις (συχνότητες ανά επιλογή).

Δείγμα έρευνας

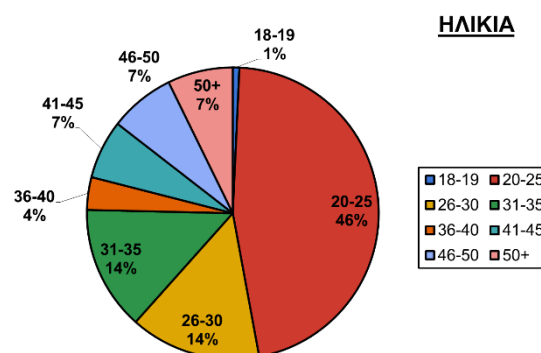
Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από φοιτητές του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας (πρώην ΤΕΙ Θεσσαλονίκης), του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πρώην ΤΕΙ Θεσσαλίας) και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηθέντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν ίσος με 138. Το φύλο των συμμετεχόντων ήταν σε ποσοστό 74% γυναίκες και σε ποσοστό 26% άνδρες (Σχήμα 1). Πιο συγκεκριμένα ο αριθμός των αντρών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα είναι ίσος με 36 και ο συνολικός αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν είναι ίσος με 102.

Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων (Σχήμα 2), παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων ήταν ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 20-25, ακολούθως στην ηλικιακή ομάδα 26-30 και κατόπιν στην ομάδα 31-35. Η ύπαρξη στο δείγμα και φοιτητών μεγαλύτερων των 30 ετών οφείλεται στο γεγονός ότι παρακολουθούσαν προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που ως γνωστόν έχει φοιτητές μεγαλύτερων ηλικιών, διότι απευθύνεται κυρίως σε ανθρώπους που είναι εργαζόμενοι και συνήθως με οικογένεια.



Σχήμα 1: Φύλο συμμετεχόντων



Σχήμα 2: Ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο διεξαχθείσας έρευνας και απαντήσεις (συχνότητες ανά επιλογή)

Φύλο:	Άρρεν ☐ Θήλυ ☐
Ηλικία:	 (σε έτη)

Απαντήστε σε όλα τα παρακάτω ερωτήματα κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό:

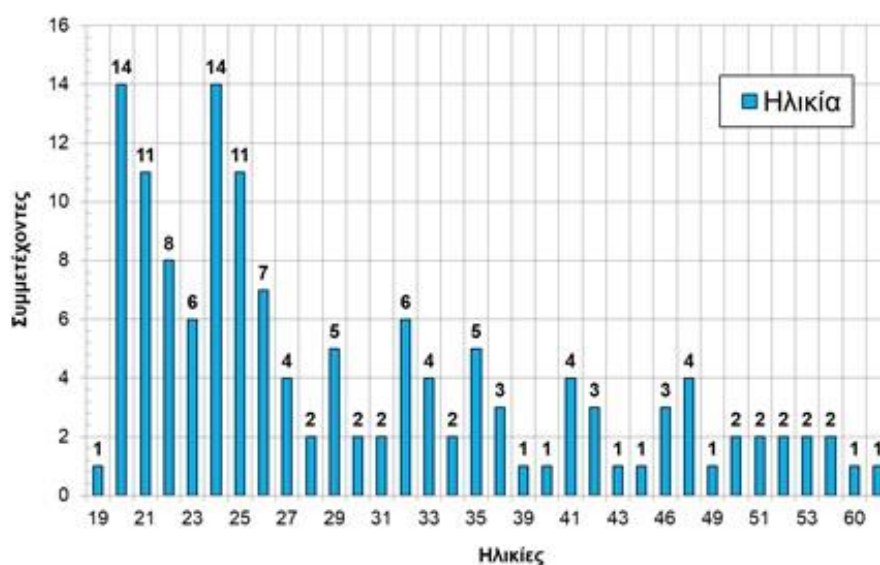
Οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος στο οποίο φοιτάς:	Απαντήσεις (συχνότητες)				
	1	2	3	4	5
1. Είχαν καλή γνώση του περιεχομένου των μαθημάτων που δίδασκαν	4	7	7	45	75
2. Ήταν συνεπείς στα μαθήματα (τήρηση ωρολογίου προγράμματος και ικανοποιητική προετοιμασία)	6	10	15	52	55
3. Προωθούσαν την ατομική εργασία	11	13	29	44	41
4. Σχεδίαζαν και συσχετίζαν το περιεχόμενο της θεωρίας που παρουσίαζαν στην τάξη με το περιεχόμενο του εργαστηρίου (εφόσον υπήρχε)	7	12	32	39	48
5. Αντιμετώπιζαν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τους με σεβασμό και αντικειμενικότητα	4	17	16	41	60
6. Αλληλεπιδρούσαν ικανοποιητικά με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τους	4	15	25	46	48
7. Διευκόλυναν την αλληλεπίδραση φοιτητών-φοιτητών και φοιτητών-διδασκόντων	6	16	32	42	42
8. Ενημέρωναν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέμεναν να αποκτήσουν	15	14	29	42	38
9. Ενθάρρυναν το ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών τους και έδιναν κίνητρα για μάθηση	13	18	30	39	38
10. Ενθάρρυναν την έρευνα και την κριτική σκέψη των φοιτητών και φοιτητριών τους	11	21	30	36	40
11. Επέτρεπαν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών τους	5	15	29	37	52
12. Εφάρμοζαν τα κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους, όπως καθορίζονταν από το πρόγραμμα σπουδών	10	21	29	44	34

13. Εφάρμοζαν το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών με μια ορισμένη ευελιξία για μία καλύτερη δυναμική της τάξης	6	21	22	58	31
14. Ήταν εύκολα προσεγγίσιμοι (διά ζώσης, με ηλεκτρονικά μηνύματα κ.τ.λ.)	10	17	22	45	44
15. Παρακολουθούσαν και απαντούσαν με σαφήνεια στις ερωτήσεις που έθεταν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στη διάρκεια των μαθημάτων τους	4	11	14	59	50
16. Παρείχαν αρχική και τελική περίληψη (εισαγωγή και ανακεφαλαίωση) της διδασκαλίας τους στην τάξη	12	22	34	31	39
17. Παρείχαν επιστημονικές πληροφορίες που στόχευαν στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που δίδασκαν	8	14	30	48	38
18. Παρείχαν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τους στόχους των μαθημάτων τους, τα περιεχόμενα, τη βιβλιογραφία και τις μεθόδους αξιολόγησης τους	8	15	34	48	33
19. Παρουσίαζαν τα περιεχόμενα του μαθήματος ακολουθώντας ένα σαφές και λογικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας τις σημαντικές κάθε φορά πτυχές	5	20	29	51	33
20. Παρουσίαζαν το περιεχόμενο του αντικειμένου τους κατάλληλα προσαρμοσμένο στις γνώσεις των φοιτητών και φοιτητριών τους	12	17	31	44	34
21. Χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών	17	23	33	30	35
22. Οργάνωναν δραστηριότητες που στόχευαν στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών τους στο μάθημα	21	24	34	29	30
23. Προωθούσαν την ομαδική εργασία	17	16	27	41	37
24. Συνέδεαν τις διδασκαλίες τους με το επαγγελματικό περιβάλλον (την αγορά εργασίας)	22	27	33	28	28
25. Συσχέτιζαν το περιεχόμενο του αντικειμένου τους με αυτό άλλων μαθημάτων	15	19	32	40	32
26. Σχεδίαζαν το περιεχόμενο και ανέπτυσαν το μάθημα με τρόπο που να προωθεί την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων	18	26	36	37	21
27. Χρησιμοποιούσαν υλικούς πόρους (π.χ. φύλλα εργασίας, επιδεικτικό υλικό) που διευκόλυναν τη μάθηση	13	21	25	38	41

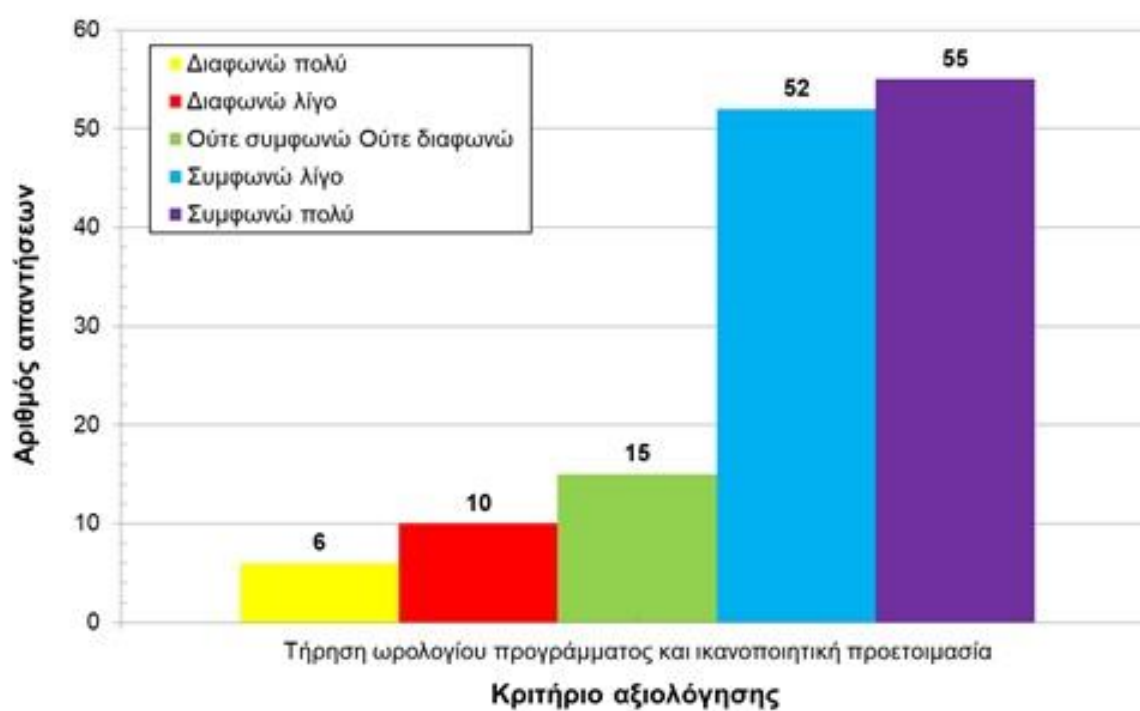
Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις ηλικίες των συμμετεχόντων, αυτές μπορούν να αναλυθούν έτι περαιτέρω δείχνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε ηλικία και όχι συνολικά ομαδοποιώντας τους συμμετέχοντες σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους (Σχήμα 3).

Αποτελέσματα της έρευνας

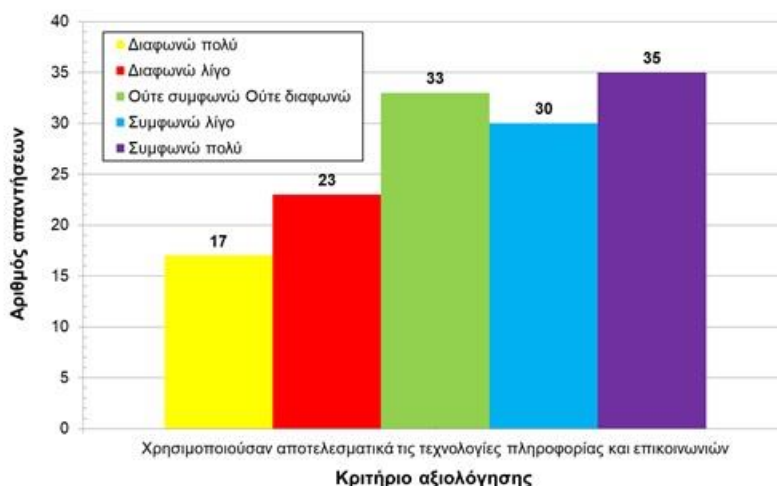
Ορισμένα ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα ερωτήματα-κριτήρια που ετέθησαν προς τους φοιτητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στα παρακάτω σχήματα (Σχήμα 4, Σχήμα 5). Η παρουσίαση γίνεται ξεχωριστά ανά κριτήριο και οι στήλες αντιστοιχούν στις δυνατές απαντήσεις 1-5. Κάθε στήλη αντιστοιχεί σε διαφορετική απάντηση και για αυτό έχει και διαφορετικό χρώμα, προκειμένου να ξεχωρίζει η μία απάντηση από την άλλη.



Σχήμα 3: Ηλικία συμμετεχόντων



Σχήμα 4: Αριθμός απαντήσεων για το κριτήριο 2: Ήταν συνεπείς στα μαθήματα (τήρηση ωρολογίου προγράμματος και ικανοποιητική προετοιμασία)



Σχήμα 5: Αριθμός απαντήσεων για το κριτήριο 21: Χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την έρευνά μας, στηριγμένη στις εκφρασμένες εκτιμήσεις δείγματος φοιτητών, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί των Ελληνικών Πανεπιστημίων γνωρίζουν άριστα το γνωστικό αντικείμενό τους, τηρούν το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων τους και πηγαίνουν καλά προετοιμασμένοι σε αυτά.
2. Είναι συντριπτικό το ποσοστό που προωθούν την ατομική εργασία έναντι της ομαδικής.
3. Υπάρχει πολύ καλή συσχέτιση θεωρίας με εργαστήριο και η αντιμετώπιση των φοιτητών τους γίνεται συντριπτικά με αντικειμενικότητα και σεβασμό και πολύ καλή αλληλεπίδραση. Επομένως, όσον αφορά τα θέματα συμπεριφοράς φαίνεται να μην υπάρχει γενικώς πρόβλημα.
4. Θα μπορούσε να υπάρξει βελτίωση όσον αφορά τα κίνητρα για μάθηση που δίνονται και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με την ακόμη μεγαλύτερη ενθάρρυνση των φοιτητών

να συμμετέχουν στο μάθημά τους και όχι απλώς να γίνονται παθητικοί αποδέκτες μίας διάλεξης.

5. Γενικά, προκύπτει από τις απαντήσεις των φοιτητών ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών εφαρμόζονται, αλλά θα μπορούσε και πάλι να υπάρξει βελτίωση και σε αυτόν τον τομέα.
6. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών είναι προσεγγίσιμο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διά ζώσης, αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που δεν είναι προσιτοί στους φοιτητές τους
7. Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτημάτων που τίθενται από τους καθηγητές εντός της αίθουσας διδασκαλίας από τους φοιτητές απαντώνται με σαφήνεια και δεν αφήνονται απορίες να παραμένουν αναπάντητες.
8. Προκύπτει, επίσης, από τις απαντήσεις των φοιτητών ότι δεν είναι πάγια τακτική των πανεπιστημιακών δασκάλων να κάνουν εισαγωγή στην αρχή του μαθήματός τους και ανακεφαλαίωση στο τέλος του.
9. Οι πληροφορίες που δίνονται για το μάθημα, η βιβλιογραφία και οι σημαντικές πτυχές του μαθήματος παρέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά με δυνατότητες βελτίωσης και πάλι.
10. Υπάρχει σημαντική υστέρηση από πολλούς (αλλά όχι όλους) όσον αφορά τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών και την οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί καθηγητές δεν χρησιμοποιούν ή δεν χρησιμοποιούν επαρκώς νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.
11. Τέλος, φαίνεται ότι δεν υπάρχει διασύνδεση των μαθημάτων με την αγορά εργασίας και με την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων που θα χρειαστούν οι φοιτητές όταν βγουν στην αγορά εργασίας.

Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτά προηγούμενων έρευνας που χρησιμοποίησε το ίδιο ερωτηματολόγιο και πραγματοποιήθηκε δια ζώσης σε δείγμα μελλοντικών εκπαιδευτικών (Gougoulakis, Kedraka, Oikonomou&Anastasiades, 2020). Όμως και ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα πανεπιστημιακών δασκάλων έδειξε τις ίδιες αδυναμίες αυτή διατυπωμένη αυτή τη φορά από τους ίδιους (Μπελετσιώτη& Οικονόμου, 2019).

Τα αποτελέσματα οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια πρέπει να οργανωθούν δομές παιδαγωγικής υποστήριξης των διδασκόντων τους ώστε το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο τους να αποκτήσει τη βέλτιστη ποιότητα σε όλες τις διαστάσεις του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gougoulakis, P., Kedraka, K., Oikonomou, A., &Anastasiades, P. (2020). Teaching in Tertiary Education - Reflective and experiential approach of University Pedagogy. ACADEMIA, 20-21, 101-137, University of Patras, <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/3443/3606>

- Βεργίδης, Δ., Σακκούλης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2019). Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα: μια απόπειρα πανεπιστημιακής διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της. Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη 12 – 13 Απριλίου 2019.
- Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. εκπαιδευτικός κύκλος, 2(1), 9-48, http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_1.pdf
- Γουγουλάκης, Π. (2016). Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 55-73). Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2016). Μάθηση, περιβάλλον μάθησης και ατομικοί παράγοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και της "συνάντησής" της με ευρήματα ελληνικών ερευνών. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 110-119). Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.
- Καραλής, Θ. & Ράικου, Ν. (2016). Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 90-109). Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.
- Κεδράκα, Κ. (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 21-39). Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.
- Μπελετσιώτη, Γ. & Οικονόμου, Α. (2019). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα: μια ποιοτική προσέγγιση. εκπαιδευτικός κύκλος, 7(2), 9-21. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos2/teyxos_7_2_1.pdf
- Οικονόμου, Α. & Γουγουλάκης, Π. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων. Νέος Παιδαγωγός 7, 74-90.
- Οικονόμου, Α. (2016). 1991-2016: 25 χρόνια προσωπικών αναζητήσεων στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 177-190). Αλεξανδρούπολη.
- Πουλόπουλος, Χ. (2016). Έρευνα δράσης και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Ένα μοντέλο βιομαθητικής μάθησης δράσης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terraincognita*?», (σσ. 148-152). Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.

Στεργίου, Ε. (2017). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: οι απόψεις των φοιτητών. Πτυχιακή εργασία στο πλαίσιο του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσής στη Θεσσαλονίκη.

Β) Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ BAUHAUS: ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ

Παντελής Πετρίδης, υποψήφιος διδάκτωρ ΑΣΚΤ
Ανδρέας Οικονόμου, αναπληρωτής καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Έναν αιώνα μετά την ίδρυσή του, το σχολείο τεχνών Bauhaus της Βαϊμάρης παραμένει ένα σταθερό σημείο αναφοράς, όχι μόνο για την αισθητική αντίληψη που διαμόρφωσε αλλά και για τη διδακτική που εφάρμοσε στον τομέα των τεχνών και της αρχιτεκτονικής. Η παρούσα εργασία εστιάζει στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της σχολής και συγκεκριμένα στις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων του Vorkurs (Προκαταρκτικός Κύκλος Μαθημάτων). Μέσα από μια ιστορική οπτική, διερευνάται το θεωρητικό παιδαγωγικό υπόβαθρο και ο τρόπος με τον οποίον εφαρμόστηκε η βιοματική μάθηση κατά τη διδασκαλία. Επιδίωξη της εργασίας είναι να δώσει εναύσματα για τη δημιουργική αξιοποίηση των συγκεκριμένων μεθόδων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-κλειδιά: BauhausSchool, Vorkurs, διδασκαλία Τεχνών και Αρχιτεκτονικής

Abstract

A century after its founding, the Bauhaus School of the Arts in Weimar remains a constant point of reference, not only for the aesthetic concept it developed but also for the teaching it applied in the arts and architecture. The present work focuses on the first years of operation of the school and specifically on the pedagogical methods applied in the context of the Vorkurs (Preliminary Course). Through a historical perspective, the theoretical pedagogical background and the way in which experiential learning was applied in teaching are explored. The aim of the work is to give impetus for the creative utilization of specific methods in modern educational environments.

Key-words: Bauhaus School, Vorkurs, teaching Arts and Architecture

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το όνομα Bauhaus κρύβει μια ανατροπή· προέρχεται από την αντιστροφή του παραδοσιακού Γερμανικού όρου Hausbau, που σημαίνει «κατασκευή του σπιτιού», σε Bauhaus, που μπορεί να αποδοθεί ως «σπίτι της κατασκευής», παραπέμποντας ταυτόχρονα στην λέξη Bauhütte, η οποία αναφέρεται στα μεσαιωνικά καταλύματα των κτιστών των καθεδρικών ναών (Girard, 2005). Στο λεκτικό αυτό παιχνίδι αντικατοπτρίζεται και το εκπαιδευτικό και κοινωνικό όραμα του συγκεκριμένου σχολείου: να επιφέρει μια ανατροπή στη διδασκαλία και στην κοινωνική δομή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, αναζητώντας ταυτόχρονα τις ρίζες του στην παράδοση των τεχνών. Ενδεικτική αυτής της πεποίθησης, είναι η κατάργηση της συνηθισμένης

ακαδημαϊκής ιεραρχίας και η αντικατάσταση των όρων καθηγητής και μαθητής με τους όρους «Δάσκαλος», «πρωτομάστορας», «τεχνίτης» και «μαθητευόμενος», πηγή έμπνευσης των οποίων ήταν η οργάνωση των συντεχνιών των χειροτεχνικών εργαστηρίων (Whitford, 1993). Γι' αυτό άλλωστε, παρά το καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών του Bauhaus και την εκσυγχρονιστική κοινωνική οπτική που το συνοδεύει, στην πρώτη σελίδα της ιδρυτικής του διακήρυξης, που δημοσιεύτηκε το 1919, υπάρχει μια ξυλογραφία του Lyonel Charles Feininger (1871-1956), η οποία απεικονίζει με τρόπο εξπρεσιονιστικό, έναν γοτθικό καθεδρικό ναό (Droste, 2006).

Σε αυτήν την αντίφαση αποτυπώνεται και η αμφίθυμη στάση του Bauhaus απέναντι στην νεότεριότητα κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, μια συνθήκη που χαρακτηρίζει και ένα τμήμα της Ευρωπαϊκής καλλιτεχνικής και πνευματικής πρωτοπορίας στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο 19ος αιώνας ήταν για την Ευρώπη μία μακρά περίοδος δομικών, κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών, με βασικό χαρακτηριστικό τη ραγδαία ανάπτυξη της βιομηχανίας. Η εμφάνιση των βιομηχανικών προϊόντων προκάλεσε αμηχανία σχετικά με τον ρόλο του παραδοσιακού τεχνίτη και του χειροποίητου τρόπου παραγωγής μέσα στο καινούριο αξιακό σύστημα της βιομηχανικής κοινωνίας. Από την αλλαγή του αιώνα και μέχρι και τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανάγκη της «συμφιλίωσης της τέχνης με τη μηχανή» αποτέλεσε έναν βασικό άξονα θεωρητικού προβληματισμού και κρατικού σχεδιασμού στη Γερμανία (Droste, 2006). Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, υπήρξε μια συντονισμένη προσπάθεια μεταρρυθμίσεων στο Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διδασκαλία των καλών και των εφαρμοσμένων τεχνών. Έτσι, το 1919, η Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και η Ακαδημία Καλών Τεχνών της Βαϊμάρης συγχωνεύονται σε μια σχολή, με το όνομα Κρατικό Μπάουχαους της Βαϊμάρης, υπό τη διεύθυνση του αρχιτέκτονα Gropius (1883-1969) (Whitford, 1993·Droste, 2006).

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ VORKURS

Τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του Bauhaus, το 1919, ο Johannes Itten (1888-1967), Ελβετός ζωγράφος, σχεδιαστής, συγγραφέας και θεωρητικός της τέχνης, δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δάσκαλος σε διάφορα εργαστήρια της σχολής μέχρι το 1923, εισηγήθηκε στον Gropius την ένταξη μιας εξαμηνιαίας, δοκιμαστικής, προκαταρκτικής τάξης στο πρόγραμμα σπουδών (Itten, 2011). Αν και αντίστοιχες προπαρασκευαστικές τάξεις είχαν ήδη καθιερωθεί και σε άλλες σχολές τεχνών, το Vorkurs (εισαγωγικός κύκλος μαθημάτων) της Βαϊμάρης διέφερε από αυτές γιατί στόχευε, κυρίως, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των σπουδαστών και όχι στην καλλιτεχνική παραγωγή (Brosterman, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, το Vorkurs (ή Βασικό Μάθημα) διαφοροποιούνταν και από τη γενικότερη διδακτική προσέγγιση του Bauhaus, η οποία σταδιακά εστίαζε στη συσχέτιση της εκπαίδευσης με τη βιομηχανία μέσω της δημιουργίας αντικειμένων που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργοστασιακής παραγωγής (Droste, 2006).

Οι τρεις παιδαγωγικοί στόχοι του Vorkurs, διατυπωμένοι από τον Itten, είχαν δύο κατευθύνσεις. Η μια αφορούσε την παιδαγωγική σκοπιμότητα της διδασκαλίας, ενώ η άλλη τον μετέπειτα επαγγελματικό προσανατολισμό των σπουδαστών. Συγκεκριμένα, ο πρώτος στόχος ήταν:

Να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις και, κατά συνέπεια, και τα καλλιτεχνικά ταλέντα των σπουδαστών. Οι δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις θα απέδιδαν αυθεντικό έργο. Βαθμιαία, οι σπουδαστές θα απαλλάσσονταν από όλες τις άχρηστες συμβάσεις και θα αποκτούσαν το θάρρος να δημιουργήσουν το δικό τους έργο. (Itten, 2011, σ. 7-8)

Στην παραπάνω διατύπωση υποδηλώνεται μια διαδικασία αντίστροφη της καθιερωμένης διαδικασίας μάθησης στο σχολείο. Οι σπουδαστές πριν αποκτήσουν τη νέα γνώση θα έπρεπε να αποδομήσουν τη γνώση που ήδη κατείχαν. Πρόκειται για μια διαδικασία «απο-μάθησης» που αποσκοπούσε στην επαναφορά των μαθητών σε ένα προηγούμενο ψυχικό στάδιο αθωότητας, απ’ όπου θα ξανάρχιζαν την πραγματική μάθηση (Miller, 1993). Εκτός όμως από τη «διαγραφή» των υφιστάμενων γνώσεων, υπήρχε και ένα δεύτερο επίπεδο προσδοκώμενης επίδρασης· η απελευθέρωση των δημιουργικών τάσεων που ήδη υπήρχαν σε λανθάνουσα κατάσταση, κυριαρχούμενες από τις κοινωνικές συμβάσεις. Αυτή η πρόθεση περιγράφεται και στο πρωτόκολλο του Συμβουλίου των Δασκάλων του Bauhaus της 30-10-1920: «Αυτός ο κύκλος μαθημάτων έχει σαν στόχο να ξυπνήσει σε κάθε σπουδαστή το αρχέγονο συναίσθημα. Κάθε εργασία που θα εκτελείται κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων, θα είναι μια έκφραση της προσωπικότητας του σπουδαστή.» (Wick, 2000, σ. 23-24).

Οι άλλοι δύο στόχοι του Βασικού Μαθήματος, σχετίζονταν κυρίως με τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία των φοιτητών. Πιο αναλυτικά, ο δεύτερος στόχος ήταν να δοθεί η δυνατότητα επαφής και ενασχόλησης, με όσο το δυνατό περισσότερες τεχνικές και υλικά, προκειμένου καθένας να ανακαλύψει την κλίση του προς εκείνο που τον ελκύει περισσότερο. Τέλος, ο τρίτος στόχος σχετίζονταν με την απόκτηση μιας συστηματικής, «αντικειμενικής», θεωρητικής γνώσης των κανόνων που διέπουν τη συνθετική, καλλιτεχνική δημιουργία (Itten, 2011).

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ JOHANNES ITTEN ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΩΝ

Οι διδακτικοί στόχοι που έθεσε ο Itten για το Βασικό Μάθημα δεν φανερώνουν μόνο την προσωπική του αντίληψη για τη μάθηση, αλλά αποτυπώνουν και τις επιρροές του από τις προοδευτικές παιδαγωγικές θεωρίες του 19ου αιώνα. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Παιδαγωγικό Κολλέγιο ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με την ιδέα ότι τα παιδιά, εξαιτίας της φυσικής έλλειψης αναστολών, είναι ικανά να αναπτύξουν, με πρωτοτυπία, διάφορες συνθετικές διαδικασίες. Οι έμφυτες δημιουργικές ορμές αποτυπώνονται στα σχέδια, στα τραγούδια και στις εκθέσεις που μπορούν να συνθέσουν, επινοώντας με ευκολία νέες φόρμες και πρωτότυπα εκφραστικά μέσα. Αποδεχόμενος αυτή την παρατήρηση, ο Itten, ως δάσκαλος σε δημοτικό σχολείο από το 1908, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα, ότι οποιαδήποτε κριτική επέμβαση ή διόρθωση του έργου των παιδιών μπορεί να πλήξει την αυτοπεποίθησή τους και να καταστείλει την αυθόρμητη δημιουργικότητά τους (Itten, 2011). Παρόλο που η παραπάνω παιδαγωγική αντίληψη σχετίζεται με το έργο σημαντικών προγενέστερων, μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, στα ημερολόγιά του, της περιόδου 1913-1919, υπάρχει η εξής μοναδική, σχετική αναφορά: «Η θεωρία χωρίς την αντίληψη είναι τυφλή. Χ. Πεσταλότσι - Η αντίληψη χωρίς τη θεωρία είναι νεκρή. Ζ.Ζ. Ρουσσώ» (Itten, στο Wick, 2000, σ. 84-5).

Οι ρίζες του παιδαγωγικού προτύπου που επηρέασε τον Itten μπορούν να εντοπιστούν στη φιλοσοφική σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Κατά τον ανατρεπτικό 18ο αιώνα, θα προταθεί για πρώτη φορά η αφαίρεση του πρωταγωνιστικού ρόλου από τον δάσκαλο και η παραχώρηση του απαραίτητου ζωτικού χώρου στους μαθητές για να ανακαλύψουν και να εξωτερικεύσουν τις παιδικές, εσωτερικές, δημιουργικές παρορμήσεις τους, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, όταν το 1762, ο J.-J. Rousseau (1712-1778) εκδίδει το βιβλίο του «Αιμίλιος», περιγράφει την εκπαίδευση του παιδιού ως την καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων του, σε αντίθεση με την απλή εναπόθεση γνώσεων (Miller, 1993). Αυτή η θέση έρχεται σε ρήξη με παραδοσιακά παιδαγωγικά πρότυπα, στα οποία ο δάσκαλος λειτουργεί αποκλειστικά ως μεταδότης της γνώσης και ο μαθητής ως δέκτης.

Η ιδέα της ενεργούς εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, μέσω της σωματικής ενεργοποίησης, διατυπώνεται συστηματικά αργότερα και από τον J. H. Pestalozzi (1746-1827). Μέσα από το εγχειρίδιο «ABCderAnschauung», που γράφει με τον βοηθό του J.C. Büss και το οποίο εκδίδεται το 1803, προτείνει το σχέδιο ως μια μέθοδο για την κατανόηση των μορφών και του κόσμου που αναπαριστούν, σε μια διαδικασία σταδιακής γνωστικής ανάπτυξης από απλό στο σύνθετο, αλλά ως ένα εργαλείο για την καλλιέργεια της επιδεξιότητας. Τα σύνθετα σχήματα, αναλυόμενα στα επιμέρους στοιχεία από τα οποία αποτελούνται, δηλαδή σε απλές γραμμές και καμπύλες, ανάγουν το σχέδιο σε μια γλώσσα αναπαράστασης με κανόνες και γραμματική, κατ’ αναλογία μιας φωνητικής γλώσσα. Η μέθοδος του Pestalozzi εμπεριέχει και μια κοινωνική προοπτική· ενσωματώνοντας τη διδασκαλία του σχεδίου στη βασική εκπαίδευση, κάνει προσιτή σε ένα ευρύτερο τμήμα της κοινωνίας μια ενασχόληση, που, διαχρονικά, ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένη με την καλλιτεχνική παιδεία μιας αυστηρά περιορισμένης κοινωνικής τάξης, η οποία είχε τη δυνατότητα πρόσβασης στην τέχνη (Ashwin, 1981· Miller, 1993).

Αν χάρη στον Pestalozzi η τέχνη πλησίασε, έστω και λίγο, με τη μάθηση μέσα από τη «γλώσσα» του σχεδίου, η συμβολή του Γερμανού παιδαγωγού Friedrich Fröbel (1782-1852) σε αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί να θεωρηθεί πιο αποφασιστική. Επηρεασμένος από τον Pestalozzi, στα μέσα της δεκαετίας του 1830, δημιουργεί μια σειρά εκπαιδευτικών παιχνιδιών ή «δώρων», των οποίων η συνθετική λογική θα ασκήσει επιρροή σε σημαντικούς καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες που δρουν στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, ενώ κάποιοι από αυτούς θα συνδεθούν και με το Bauhaus (Brosterman, 1997· Lerner, 2005). Στα «δώρα» του, είναι έκδηλη η προσπάθειά του να συνδυάσει τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, τις οποίες είχε αποκτήσει εργαζόμενος πάνω στη μέθοδο παιδαγωγικού σχεδίου του Pestalozzi, με τις σπουδές του στην κρυσταλλογραφία. Στόχος του Fröbel ήταν να καλλιεργήσει την αίσθηση της γεωμετρίας και της ακρίβειας, με απώτερο σκοπό να παρέχει τα εφόδια για την κατανόηση του κόσμου (Zinguer, 2006).

Στις αρχές του 20ου αιώνα οι θεωρίες των Pestalozzi και Fröbel έχουν αρχίσει να κερδίζουν έδαφος στην Ευρώπη. Ταυτόχρονα, παιδαγωγοί της εποχής εκείνης, όπως η Maria Montessori (1870-1952) αναπτύσσουν ανάλογες μεθόδους, βασισμένες στη βιομαθητική μάθηση μέσα από μια ορθολογική χρήση του παιχνιδιού, που στοχεύουν στη νοητική, συναισθηματική και δημιουργική εξέλιξη του παιδιού (Cross, 1983, σ. 46). Την ίδια χρονική περίοδο, η αρχή της «εμπειρικής εκμάθησης» (learning by doing), η οποία προέρχεται από τον αμερικανικό

Πραγματισμό και τις παιδαγωγικές ιδέες του Αμερικανού φιλοσόφου John Dewey (1859-1952), βρίσκει έδαφος στη Γερμανία, καθώς εισάγεται από τον Γερμανό παιδαγωγό Georg Kerschensteiner (1854-1932) στο «Κίνημα του Σχολείου Εργασίας», επηρεάζοντας στη συνέχεια και την παιδαγωγική κατεύθυνση του Bauhaus. Ο Itten πιθανόν ήρθε σε επαφή και με τις ιδέες της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και του «Κινήματος της Εικαστικής Εκπαίδευσης» μέσω του Ελβετού παιδαγωγού Ernst Schneider (1878-1957), του οποίου τις διαλέξεις είχε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ενώ σε επίπεδο εικαστικής παιδαγωγικής δέχτηκε την επίδραση των δασκάλων του Eugène Gilliard και Adolf Hölzel (1853-1934) (Wick, 2000).

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Στο βιβλίο του «Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnis pädagogik?», ο ακαδημαϊκός και μελετητής του Bauhaus, Rainer K. Wick, προτείνει την ανάλυση των «μορφών του μαθήματος» που πραγματοποιούσε ο Itten κατά το Βασικό Μάθημα σε επτά διακριτές ομάδες ασκήσεων: ασκήσεις ρυθμού, ασκήσεις αντιθέσεων, βασικές μελέτες φόρμας, μελέτες υλικών και φύσης, σχεδίαση μορφών, αναλύσεις εικόνων, τρισδιάστατες δημιουργίες (Wick, 2000). Μέσα από την περιγραφή των παραπάνω διαδικασιών μπορούμε να ανασυνθέσουμε τον τρόπο με τον οποίον οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Itten μετατρέπονταν σε μια βιοματική μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την αναπροσαρμογή του πλαισίου αντίληψης και καλλιτεχνικής έκφρασης των σπουδαστών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους του Vorkurs.

Οι ασκήσεις ρυθμού συνδύαζαν γυμναστικές ασκήσεις συντονισμού και αναπνοών με τη γρήγορη, αφαιρετική σχεδίαση. Μέσα από την πρόκληση σωματικής έντασης, ο Itten αποσκοπούσε στην αυθόρμητη, σχεδιαστική έκφραση της υποκειμενικότητας των σπουδαστών (Wick, 2000). Εκτός όμως από την υποκειμενική εκφραστική διάσταση, ο ρυθμός, σύμφωνα με τον Itten, αναφέρεται και στις αντικειμενικές σχέσεις των επιμέρους στοιχείων μιας καλλιτεχνικής σύνθεσης: «Η επανάληψη χαρακτηριστικών, η αρμονία των σημείων, των γραμμών, των μεγαλύτερων και μικρότερων επιφανειών, των σωμάτων, των αναλογιών, των υφών και των χρωμάτων, αποτελούν θέματα που εμπλέκουν ρυθμό.» (Itten, 2011, σ. 103). Οι συγκεκριμένες ασκήσεις, μέσω της βιοματικής εμπειρίας, εκτός από την επιδιωκόμενη συναισθηματική ενεργοποίηση των σπουδαστών και την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής τους έκφρασης, καταφέρνουν να μεταφέρουν στο πεδίο της εμπειρίας μια σύνθετη αφηρημένη έννοια.

Μια άλλη έννοια, αυτή της αντίθεσης, αποτελούσε και τη βάση της γενικής θεωρίας του Itten για τη σύνθεση (Itten, 2011). Βασίζονταν στην πεποίθηση ότι τα πάντα στη φύση μπορούν να γίνουν αντιληπτά και να αναλυθούν ως συσχετίσεις μεταξύ αντιθέσεων. Οι διαφορετικές ποιότητες του φωτισμού, του υλικού, της υφής, των φυσικών χαρακτηριστικών και του σχήματος των αντικειμένων γίνονταν αντικείμενο σχεδιαστικής μελέτης μέσα από διαβαθμισμένες σχέσεις αντιθέσεων (Wick, 2000). Στο θεωρητικό υπόβαθρο της παραπάνω μεθοδολογίας, η οποία βασίζεται σε μια διανοητική επεξεργασία των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία με το παιδαγωγικό σχέδιο του Pestalozzi, όσον αφορά την κατανόηση του φυσικού κόσμου μέσα από την παρατήρηση και την αναλυτική, σχεδιαστική αποτύπωση.

Πίσω από τις μελέτες της φόρμας υπήρχε η αντίληψη του Itten ότι σε κάθε μορφή, εκτός από μια δεδομένη σχέση γεωμετρίας και χρώματος (Itten, στο Wick, 2000), υπάρχει και μια συγκεκριμένη χωρική διάσταση: «Ο χαρακτήρας του τετραγώνου είναι οριζόντιος και κατακόρυφος, του τριγώνου είναι διαγώνιος και του κύκλου είναι κυκλικός, αντίστοιχα.» (Itten, 2011, σ. 66). Για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεωρητικής γνώσης, ο Itten εφάρμοζε μια μεθοδολογία ασκήσεων που περιλάμβανε τρία επίπεδα ενεργοποίησης των σπουδαστών, καθοδηγώντας τους από τη βιομαθητική εμπειρία στη διανοητική επεξεργασία και, τελικά, στον σχεδιαστικό πειραματισμό. Για παράδειγμα, ο χαρακτήρας του κύκλου γίνονταν κατανοητός πρώτα μέσα από κυκλικές ασκήσεις των χεριών, στη συνέχεια, χωρίς σωματικές κινήσεις, με τη διανοητική συγκέντρωση στην ιδέα του κύκλου, και, τέλος, μέσω της σχεδιαστικής αναπαράστασης (Itten, 2011).

Η όξυνση της αντίληψης της υλικής υπόστασης των αντικειμένων μέσω των αισθήσεων, αλλά και η εξοικείωση με τα φυσικά χαρακτηριστικά των υλικών, ήταν ο σκοπός των μελετών των υλικών και των υφών. Περιλάμβαναν ασκήσεις οπτικής παρατήρησης και ψηλάφησης κατά τις οποίες οι σπουδαστές εξασκούσαν στην αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των υφών, καθώς και ασκήσεις λεπτομερούς σχεδιαστικής αναπαράστασης. Η σχεδίαση των αντικειμένων γινόταν από μνήμης, χωρίς οι σπουδαστές να βλέπουν αυτό που αναπαριστούν, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία χαρακτήρα ερμηνευτικό και όχι μιμητικό (Itten, 2011). Στις μελέτες των υλικών και των υφών η βιομαθητική επαφή, η διανοητική επεξεργασία και η ανάπτυξη της σχεδιαστικής δεξιότητας συνυπάρχουν σε μία ενιαία παιδαγωγική διαδικασία.

Αντίθετα, σκοπός των ασκήσεων σχεδίασης μορφών δεν ήταν η ανατομικά ακριβής, νατουραλιστική απεικόνιση του γυμνού μοντέλου, αλλά οι γρήγορες, «στενογραφημένες» αναπαραστάσεις του κινούμενου σώματος. Μέσα από την αφαιρετική απόδοση της συνολικής μορφής με στοιχειώδη μέσα, οι σπουδαστές διερευνούσαν την «εσωτερική συγκινησιακή κατάσταση» και την έκφραση του ανθρώπινου σώματος κατά τη ρυθμική κίνηση (Wick, 2000). Συμμετέχοντας σε μια βιομαθητική διαδικασία αναθεώρησης του πλαισίου αντίληψης της κίνησης και της εκφραστικότητας, αλλά και των κανόνων της αναπαράστασης, οι σπουδαστές καθοδηγούνταν στην εξωτερίκευση του εσωτερικού εκφραστικού δυναμικού τους, επινοώντας έναν νέο τρόπο απεικόνισης που καταργεί τις δεδομένες συμβάσεις.

Ακόμα και σε μια παραδοσιακά θεωρητική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως οι αναλύσεις εικόνων, δηλαδή η μελέτη έργων μεγάλων ζωγράφων, ο Itten εισήγαγε το βιομαθητικό και υποκειμενικό στοιχείο συνδυάζοντάς το με μια μεθοδική, διανοητική προσέγγιση. Οι σπουδαστές καθοδηγούνταν σε μια βιομαθητική παρατήρηση φωτογραφιών ζωγραφικών έργων, κατά την οποία προσπαθούσαν να αναπτύξουν οι ίδιοι συναίσθηση της ψυχικής έντασης της κατάστασης που αναπαριστά η εικόνα. Πέρα από τη συναισθηματική ενεργοποίηση, οι συγκεκριμένες ασκήσεις απαιτούσαν και την «εικαστική αντικειμενοποίηση του βιώματος», δηλαδή τον διαγραμματικό επανασχεδιασμό της εικόνας μέσα από «δομικές αναλύσεις» των κρυμμένων συνθετικών, γεωμετρικών της χαρακτηριστικών (Wick, 2000, σ. 59-61, 65).

Με τις τρισδιάστατες δημιουργίες οι σπουδαστές πειραματίζονταν με γλυπτικές συνθέσεις συνδυάζοντας στοιχειώδεις γεωμετρικούς όγκους ή έτοιμα αντικείμενα από χρησιμοποιημένα

υλικά. Με αυτόν τον τρόπο διερευνούσαν τα όρια μεταξύ της φόρμας που δομείται μέσα από μια ορθολογική διαδικασία και εκείνης που προκύπτει από την ελεύθερη σύνθεση (Wick, 2000). Αν και οι τεχνικές απαιτήσεις για την υλοποίηση μιας τρισδιάστατης κατασκευής προϋποθέτουν τη διανοητικά κατευθυνόμενη καλλιτεχνική σκέψη, οι συγκεκριμένες ασκήσεις εμπεριέχουν τον δημιουργικό πειραματισμό και το παιχνίδι, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπουν στη συνθετική λογική των στερεών σωμάτων που περιλαμβάνονται στα Φρεμπελιανά «δώρα».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Bauhaus υπήρξε το πεδίο όπου δοκιμάστηκαν στην πράξη οι καλλιτεχνικές πρωτοπορίες των αρχών του 20ου αιώνα και αναμετρήθηκαν με τις πραγματικές απαιτήσεις της βιομηχανικής παραγωγής (Tafuri, 1976). Οι αμφίρροπες τάσεις που αναπτύχθηκαν εντός αυτού του εγχειρήματος, άλλοτε στράφηκαν στο συναίσθημα και άλλοτε στον ορθολογισμό αναζητώντας την αισθητική έκφραση της νέας μηχανικής εποχής. Η παιδαγωγική αντίληψη στο Bauhaus, όπως αναπτύχθηκε τα πρώτα χρόνια του Vorkurs, μοιάζει να ακολουθεί ένα ανάλογο μοτίβο (Wick, 2000). Ενώ στρέφεται στις προοδευτικές παιδαγωγικές θεωρήσεις του 19ου αιώνα που έλκουν τη φιλοσοφική καταγωγή τους από τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ενσωματώνοντας στη διδακτική πράξη μια ορθολογική μεθοδολογία ασκήσεων που στοχεύει στη συστηματική ανάπτυξη της αντίληψης και των κιναισθητικών ικανοτήτων των σπουδαστών, ταυτόχρονα θέτει την πηγαία έκκληση του συναισθήματος ως εξίσου σημαντική προτεραιότητα. Μέσα από τη σωματική ενεργοποίηση, κατά τη διάρκεια των μαθησιακών διαδικασιών, επιδιώκεται η εξωτερίκευση των εσωτερικών, ατομικών, ψυχικών αποθεμάτων, με σκοπό την απελευθέρωση από τις δεδομένες εκφραστικές συμβάσεις. Ίσως η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή αυτής της αμφίρροπης παιδαγωγικής στάσης είναι η ταυτόχρονη επιδίωξη μιας μορφής «από-μάθησης», δηλαδή μιας προσπάθειας αποδέσμευσης του εκπαιδευόμενου ατόμου από την υφιστάμενη γνώση μέσω της αναπροσαρμογής του εδραιωμένου πλαισίου αντίληψης. Για την επίτευξη αυτού του σύνθετου μαθησιακού στόχου, η παιδαγωγική μέθοδος του Itten δομείται γύρω από την εμπειρία και τη βιοματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, χωρίς να παραλείπει αναστοχαστικές διαδικασίες ορθολογικού στοχασμού. Αυτό το χαρακτηριστικό την κάνει συμβατή με σύγχρονες θεωρίες μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η θεωρία του κύκλου της μάθησης του D. Kolb και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του J. Mezirow (Οικονόμου & Πετρίδης, υπό δημ.). Υπό αυτό το πρίσμα, η διδακτική των τεχνών στο Bauhaus μπορεί και σήμερα να συνεχίσει να δίνει αφορμές για σκέψη πάνω στη διαμόρφωση σύγχρονων καλλιτεχνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολισμένων στη βιοματική μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ashwin, C. (1981). Pestalozzi and the Origins of Pedagogical Drawing. *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 138-151. doi:10.2307/3120021
- Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.
- Cross, A. (1983). The educational background to the Bauhaus. *Design Studies*, 4(1), 43-52. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(83\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0142-694X(83)90007-8)
- Droste, M. (2006). *Μπάουχαους 1919-1933* (Λ. Καρατζάς μετ.). Αθήνα: Taschen/Γνώση.

- Girard, X., (2005) *Μπαουχάους* (Α. Τσέα μετ.). Αθήνα: Άγρα.
- Itten, J. (2011). *Σύνθεση και Μορφή, Το Βασικό Μάθημα στο Bauhaus και Αργότερα*. (Γ. Βρυώνη, Ι. Ποταμιάνος μετ.). Ραφήνα: Αντύλη.
- Lerner, F. (2005). Foundations for Design Education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vision. *Studies in Art Education*, 46(3), 211-226. <https://doi.org/10.1080/00393541.2005.11650075>
- Miller, J. A. (1993). Elementary School. In E. Lupton, and J.A. Miller (eds.), *The ABCs of ▲■●: The Bauhaus and Design Theory* (pp. 4-21). London: Thames and Hudson.
- Tafuri, M. (1976). *Architecture and Utopia. Design and Capitalist Development* (B. L. La Penta μετ.). Cambridge, Massachusetts & London: MIT Press.
- Whitford, F. (1993). *Μπάουχαους* (Α. Παππάς μετ.). Αθήνα: Υποδομή.
- Wick, R. K. (2000). *Γιοχάννες Ίτεν. Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική* (Σ. Μπεκιάρη μετ.). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Zinguer, T. (2006). *Architecture in play: Intimations of modernism in architectural toys, 1836-1952* [Ph.D. Dissertation, Princeton University]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://search.proquest.com/docview/305262736/abstract>
- Οικονόμου, Α. & Πετρίδης, Π. (υπόδημ.). Η κριτική αποτίμηση της παιδαγωγικής μεθόδου του Itten στα μαθήματα του εισαγωγικού εξαμήνου του Μπάουχαους από τη σκοπιά της ψυχολογίας. Πρακτικά Συνεδρίου «Το Μπάουχαους και η Ελλάδα», Α.Σ.Κ.Τ. και Κρατική Ακαδημία Καλών Τεχνών της Στουτγάρδης στην Αθήνα, Μάιος 29 - Ιούνιος 2019.

•

**Γ) Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ: ΜΙΑ
ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Αγάπη Χουζουράκη, υποψήφια διδάκτωρ ΠΑΜΑΚ
Ανδρέας Οικονόμου, αναπληρωτής καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η συνταγματική πρόβλεψη για τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών μέσω της σχολικής εμπειρίας, σε συνδυασμό με το πολυεπίπεδο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη θέτουν το περίγραμμα όχι μόνο του περιεχομένου της διδασκαλίας των συνταγματικών δικαιωμάτων στο σχολείο, αλλά και της ακολουθητέας διδακτικής μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη μαθησιακή διεργασία πρέπει να αξιοποιούνται οι εμπειρίες των παιδιών και, εν γένει, να δημιουργούνται προϋποθέσεις για την ενεργό και πολυαισθητηριακή συμμετοχή τους στη μάθηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, μπορεί να συμβάλει η αξιοποίηση έργων τέχνης στην τάξη. Αυτά -όπως και οι νόμοι- είναι παράγωγα συγκεκριμένου πολιτισμού και για να προσεγγίσουν οι μαθητές το νόημά τους είναι απαραίτητη η εκλέπτυνση των ερμηνευτικών δεξιοτήτων τους. Το έργο του D. Perkins μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τον σκοπό αυτό, ιδίως όταν ο/η εκπαιδευτικός έχει οξύνει την «αισθητηριακή εγρήγορση του/της», προσανατολισμένη στη διδακτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη, διδασκαλία συνταγματικών δικαιωμάτων, αισθητική εμπειρία, διδασκαλία μέσω τέχνης, διδακτική πράξη

Abstract

According to the Greek Constitution, one of school's objectives is the formation of free and responsible citizens. Together with the institutional framework for education for democratic citizenship, the above outline not only the content of constitutional rights teaching in school, but also the teaching methodology one should adhere to. In this sense, the experiences of children should be used as a resource during the learning process and in the latter, a space for the children's active and multi-sensory participation should be created. The use of art works in the classroom can contribute towards this direction. These art works – and laws alike - are products of a specific culture and in order for the students to approach their meaning it is necessary to work towards the refinement of their interpretive skills. D. Perkins's work on this area, can be a tool for this purpose, especially if the teacher has sharpened his/her “aesthetic readiness” for the enhancement his/her teaching praxis.

Key-words: democratic citizenship, teaching constitutional rights, aesthetic experience, teaching through art, teaching praxis

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μετά από ζωνρές πολιτικές ζυμώσεις σχετικά με το ζήτημα της εισαγωγής της «πολιτικής αγωγής» στη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα, το 1931 ξεκινά η διδασκαλία θεματικών που άπτονται, ανάμεσα σε άλλα, και των συνταγματικών δικαιωμάτων στην τελευταία τάξη του εξατάξιου, τότε, Γυμνασίου (Π.Δ. της 18-11-1931). Έκτοτε, μαθήματα με αντικείμενο τα

«Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος [και Δικαίου]» ή «Τι πρέπει να γνωρίζει ο πολίτης» διδάσκονται ανελλιπώς στην τυπική εκπαίδευση, με εξαίρεση την πρώτη διετία της δικτατορίας στην Ελλάδα, οπότε και διεκόπη με το τηλεγράφημα «Από 8 Μαΐου 1967 διακόπτομεν διδασκαλίαν μαθήματος Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος εις σχολεία Μέσης Εκπαιδευσεως καταργουμένης και της γραπτής εξετάσεως τούτου STOP.» (Δημακοπούλου, 2019). Σήμερα, καίτοι υπάρχει μια τάση θεσμικής απαξίωσης της διδασκαλίας των μαθημάτων νομικοπολιτικού γραμματισμού (Νόμος 4692/2020, και Υπουργική Απόφαση υπ’ αριθμόν 74181/Δ2), θεματικές του εξακολουθούν να απαντώνται σε περιορισμένο χρόνο του προγράμματος σπουδών σε μαθήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως κομμάτι του κοινωνικού γραμματισμού.

Ως γνωστόν, μία από τις οκτώ ελάχιστες βασικές ικανότητες του Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη δια βίου μάθηση είναι οι «κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη», οι οποίες αναφέρονται στις ικανότητες των προσώπων να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, και να συμμετέχουν με ενεργό και δημοκρατικό τρόπο, ιδίως στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες (Σύσταση 2006/962/ΕΚ). Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, (Σύσταση CM/ Rec της Επιτροπής Υπουργών, άρθρο 7, παράγραφος 1, 2010), τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης «θα πρέπει να συμπεριλάβουν την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα αναλυτικά προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση». Σύμφωνα δε με το ίδιο θεσμικό κείμενο, ως «Παιδεία της Δημοκρατίας» ορίζεται η «...εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, καθώς και όλες εκείνες οι πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν -εφοδιάζοντας τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και αναπτύσσοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους- στην ενδυνάμωσή τους, έτσι ώστε να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις στην κοινωνία, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, με στόχο την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου.» (Σύσταση CM/Rec της Επιτροπής Υπουργών, άρθρο 2, παράγραφος α’, 2010).

Εκτός από το επίπεδο των πολιτικών κειμένων που αναφέρθηκαν, κυρίαρχα καθορίζει το περιεχόμενο της τυπικής εκπαίδευσης το ίδιο το Ελληνικό Σύνταγμα. Ο Καταστατικό Χάρτης της χώρας, κείμενο νομικό και συνάμα πολιτικό, ορίζει, στο άρθρο 16, ότι σκοπός της παιδείας και βασική αποστολή του Κράτους είναι, ανάμεσα σε άλλα, η *διάπλαση των μαθητών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες* (Σύνταγμα, 2019). Κατά συνέπεια, η ικανότητα του πολίτη, και ειδικότερα η γνώση των κρίσιμων κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και θεσμών και η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων δημοκρατικού πολιτισμού που παρέχει στα άτομα τα εφόδια για την ενεργό και δημοκρατική συμμετοχή στην κοινωνία αποτελεί μια από τις βασικές αποστολές της πολιτείας και θεμελιώδες περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα.

Βασικές έννοιες της διδασκαλίας περί των συνταγματικών δικαιωμάτων αποτελούν η έννοια του δικαιώματος, ήτοι η δύναμη ή εξουσία που φέρει κατά το Σύνταγμα ένα υποκείμενο

δικαίου, η έννομη τάξη που εγγυάται για την τήρηση και την κατοχύρωσή του δικαιώματος των υποκειμένου του δικαίου και η ίδια η έννοια του Συντάγματος. Το Σύνταγμα, πρώτος νόμος σε ιεραρχία ισχύος και συγχρόνως βασικός και θεμελιώδης («Grundnorm» κατά την Κελσιανή προσέγγιση) για την οργάνωση και άσκηση της εξουσίας, είναι αυτός που ορίζει το πεδίο διαπραγμάτευσης δυνάμεων μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνώμενων, καθώς και τη σχέση της εθνικής έννομης τάξης με αλλοδαπές, αφού με το άρθρο 28 θεμελιώνει τη συμμετοχή της χώρας μας στις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Αναλυτικότερα, στο Σύνταγμα προβλέπονται δύο βασικές παράμετροι της δημόσιας ζωής: πώς οργανώνεται η εξουσία και τα όργανα άσκησης της, τι δικαιούνται και υποχρεούνται να κάνουν τα όργανα του κράτους αυτού (νομοθετική-εκτελεστική-δικαστική λειτουργία) και ποιες είναι οι σχέσεις των πολιτών με τα όργανα αυτά. Οι σχέσεις αυτές, αναλύονται σε δικαιώματα και υποχρεώσεις. Συνταγματικά δικαιώματα και υποχρεώσεις είναι όλα όσα προβλέπονται στο Σύνταγμα μιας χώρας, ρυθμίζουν κατά βάση τη σχέση των πολιτών με το κράτος και, όσον αφορά ειδικότερα στα δικαιώματα, αυτά συστηματικά διακρίνονται σε ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά.

Όπως υποστηρίζεται, ιστορικά το Σύνταγμα υπήρξε επίτευγμα του αστικού φιλελευθερισμού, και, ιδίως στη Δυτική Ευρώπη έχει αποβάλει, μέσα στη διαλεκτική πορεία του ιστορικού γίνεσθαι, την αρχική αστική υφή του και ανταποκρίνεται ήδη σε γενικότερα συμφέροντα της ανθρωπότητας: στην εξασφάλιση των εξουσιαζόμενων απέναντι στην οποιαδήποτε εξουσία (Δρόσος, 1996).

Η προτεινόμενη συστηματική διάρθρωση της διδασκαλίας των συνταγματικών δικαιωμάτων περιλαμβάνει α) την ανάλυση του περιεχόμενου του δικαιώματος και τη σύνδεσή του με αντίστοιχη, αν υπάρχει, συνταγματική υποχρέωση, β) την ανάλυση των περιορισμών του δικαιώματος που προσδιορίζουν την εμβέλειά του, γ) την παρουσίαση των κατά το Σύνταγμα φορέων των έννομων αυτών σχέσεων και δ) τη διαπραγμάτευση εφαρμογών στην πράξη, σε πραγματικές περιπτώσεις με παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή και εθνική νομολογία των δικαστηρίων.

Σημαντική κρίνεται, ιδίως, η περιήγηση των μαθητών στο περιεχόμενο του δικαιώματος, περιεχόμενο που προσδιορίζεται όχι μόνο θετικά ή αρνητικά, αλλά και από τους νόμιμους περιορισμούς του, ως αναφέρθηκε. Εφόσον τα δικαιώματα είναι μορφές εξουσίας, προβλέπονται περιορισμοί που τα καθιστούν ικανά να εφαρμοστούν σε κοινωνία. Χαρακτηριστική είναι η ερμηνεία των δικαιωμάτων υπό το πρίσμα του άρθρου 25 του Συντάγματος, με το οποίο στην παράγραφο 1 ορίζεται ότι «Οι κάθε είδους περιορισμοί που μπορούν κατά το Σύνταγμα να επιβληθούν στα δικαιώματα αυτά πρέπει να προβλέπονται είτε απευθείας από το Σύνταγμα είτε από το νόμο, εφόσον υπάρχει επιφύλαξη υπέρ αυτού και να σέβονται την αρχή της αναλογικότητας», ενώ στην παράγραφο 3 αυτού ορίζεται ότι «Η καταχρηστική άσκηση δικαιώματος δεν επιτρέπεται».

Η διδασκαλία των συνταγματικών δικαιωμάτων όχι ως κάτι Καφκικά «ξύλινο», αλλά ως κάτι πραγματικά δυναμικό και εξόχως πρακτικό, μπορεί να ακονίσει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και να συνδέσει τις εμπειρίες τους με τις συνταγματικές αυτές προβλέψεις, συνδράμοντας στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι χρησιμοποιώντας έργα τέχνης, όπως κατωτέρω αναπτύσσεται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Κοινωνικοπολιτισμικός κονστρουκτιβισμός, κριτική παιδαγωγική και βιωματικότητα

Σήμερα, επικρατεί η άποψη ότι ειδικά για τη διδασκαλία μαθημάτων των κοινωνικών επιστημών καταλληλότερη προσέγγιση είναι αυτή των εκπροσώπων του λεγόμενου κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομισμού (Ομάδα Εμπειρογνομώνων Π.Ι., 2011). Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο της μάθησης δεν ορίζεται εκ των προτέρων, αλλά πρέπει να κατασκευαστεί αξιοποιώντας την υπάρχουσα γνώση των μαθητών, ενώ θα πρέπει να περιλαμβάνει την πολυαισθητηριακή ενεργή συμμετοχή του μαθητή μέσα σε αυθεντικές συνθήκες και σε ρεαλιστικά πλαίσια, δεδομένου ότι -κατά την προσέγγιση αυτή- το κοινωνικό πλαίσιο είναι αυτό που καθορίζει το περιεχόμενο της ανάπτυξης του μαθητή (Ματσαγούρας, 2000).

Η προσέγγιση του κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού στη διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικοπολιτισμικού γραμματισμού και η τέχνη βρίσκουν σημείο τομής στην έννοια της ερμηνείας. Η τέχνη, όπως και οι νόμοι είναι ένα κοινωνικό-πολιτισμικό φαινόμενο. Οι ερμηνευτικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές με την αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής είναι απαραίτητες για την επίλυση όχι μόνο των υφιστάμενων προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν, αλλά και όποιων προβλημάτων αντιμετωπίσουν στο μέλλον ως ενήλικοι άνθρωποι, κοινωνοί και πολίτες. Η λείανση δε των **ερμηνευτικών δεξιοτήτων των παιδιών, κατά τον Shaffer (2004), αποτελεί ένδειξη της ανάπτυξης της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών**. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ερμηνευτικές δεξιότητες αναπτύσσονται με τη βιολογική ωρίμανση του εγκεφάλου και την ωρίμανση των αισθητηριακών υποδοχέων, καθώς και με βάση τα **είδη των αισθητηριακών εμπειριών**.

Παράλληλα, η βιωματικότητα στη διδασκαλία δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και εκτός αυτής (προσωπική και κοινωνική ζωή) (Δεδούλη, 2002). Βασικός σκοπός της πραγματιστικής φιλοσοφίας της αγωγής, με κύριο εκπρόσωπο τον John Dewey, δεν είναι η προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ούτε η προσαρμογή στην αιώνια αλήθεια, αλλά η συνεχής ανασυγκρότηση των βιωμάτων, η οποία δίνει νόημα στις εμπειρίες και αυξάνει την ικανότητα του ανθρώπου να κατευθύνει με αποτελεσματικότητα την επόμενη εμπειρία του (Παυλής, 2011).

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλουν και ορισμένες από τις παραδοχές της κριτικής παιδαγωγικής. Αυτό το παιδαγωγικό ρεύμα εμφανίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980, μέσα σε ένα πολιτικό κλίμα έντονης αμφισβήτησης και ατομικής χειραφέτησης, σημαντικά επηρεαζόμενο και από τις κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις αυτής της περιόδου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποίησαν όλη την ποικιλία των διανοητικών παραδόσεων, κινημάτων, αλλά και Σχολών σκέψης, όπως αυτή της Φροΐδο-Μαρξιστικής Σχολής της Φρανκφούρτης, για να προωθήσουν μια ριζοσπαστική αντιμετώπιση της μάθησης και της παιδαγωγικής πράξης (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ένα από τα καταλληλότερα μέσα για την υλοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη των ανωτέρω στόχων είναι, η τέχνη. Ο συχνά αντισυμβατικός χαρακτήρας των έργων τέχνης, η ολιστική διάστασή τους και οι πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχονται, κάνει την επαφή με την τέχνη ένα πεδίο μέσα

στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση. Αυτό παρίσταται ιδιαίτερα σημαντικό στη διδασκαλία των συνταγματικών δικαιωμάτων, δεδομένου ότι η ερμηνευτική διεργασία είναι θεμελιώδης διαδικασία στην προσέγγιση και εξοικείωση με τον νομικό κόσμο, όπως και σε εκείνον της τέχνης.

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας για τη διδασκαλία συνταγματικών δικαιωμάτων

Τι εννοούμε, όμως, με την έκφραση «αισθητική εμπειρία»; Πρώτος αναφέρθηκε στον όρο ο Α. G. Baumgarten στο έργο του «Méditations philosophiques surquel quesaspects de l'essenc eduproème», το 1735 (Malinowski-Charles, 2005). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ως αισθητική εμπειρία εκλαμβάνεται η συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση των έργων τέχνης (Κόκκος, 2009). Η «αισθητική εμπειρία» είναι “αισθητική”, καθότι η έρευνα ζητημάτων που αφορούν το Ωραίο απαιτεί εποπτεία, και είναι “εμπειρία”, αφού το άτομο βιώνει την εμπειρία με καθαρά υποκειμενικούς συσχετισμούς, χωρίς ν’ αποκλείεται, όταν η εμπειρία αυτή να είναι κοινή σε όλους, η εν μέρει αντικειμενικότητά του, μέσα στην υποκειμενικότητά της.

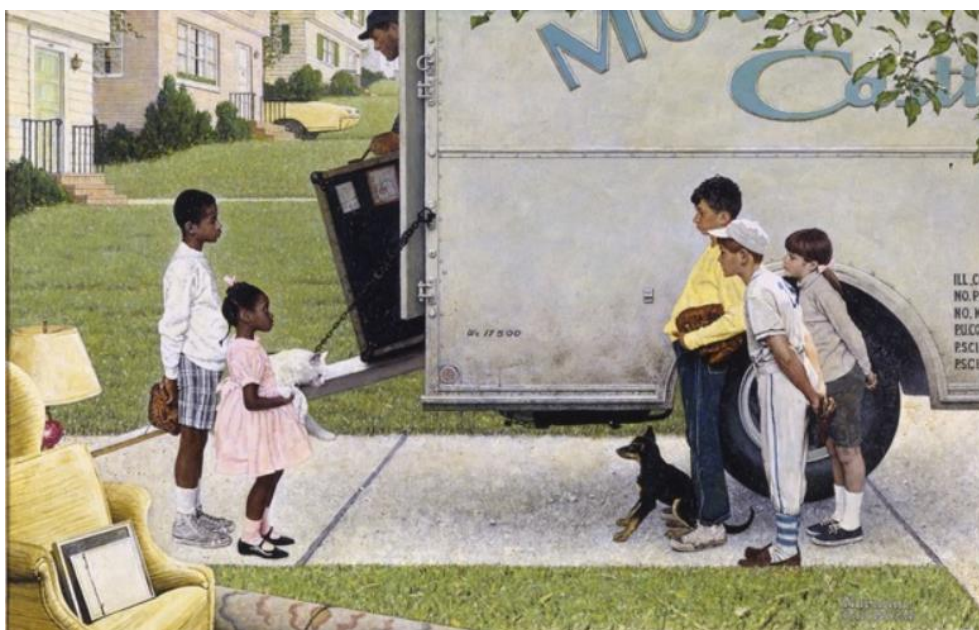
Με ποια κριτήρια επιλεγούμε ένα έργο τέχνης; Σύμφωνα με όσα μεταφέρει η Μέγα (2011), τα επιλεγόμενα έργα τέχνης θα πρέπει να πραγματεύονται θέματα που αφορούν τους μαθητές και να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Θα πρέπει, επιπλέον να σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους και τη βασική θεματική έννοια-κλειδί και να εμπνέουν και τον/την εκπαιδευτικό. Είναι, επίσης, απαραίτητο να περιέχουν ισχυρούς συμβολισμούς και μηνύματα, να αντανακλούν διαχρονικές πολιτισμικές και αισθητικές αξίες και να έχουν αισθητική αξία, να μην υπακούουν στη λογική της πολιτιστικής βιομηχανίας, άρα να είναι, υπ’ αυτή την έννοια, αυθεντικά.

Για την επεξεργασία των έργων τέχνης στην τάξη, χρήσιμο μπορεί να φανεί το μοντέλο του Perkins (1994). Η προσέγγιση αυτή έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στους μαθητές τη νοοτροπία τού στοχασμού με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές, δηλαδή ένα έργο τέχνης. Επιπλέον, το μοντέλο προτείνει αυτού του είδους οι διεργασίες να γίνονται συχνά και επανειλημμένα, αποτελώντας τμήμα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας του μαθητή κι όχι εξαίρεση (Μέγα, 2011). Το μοντέλο αυτό προτείνει τη σκόπιμη ανάλυση των έργων τέχνης στην τάξη μέσα από τέσσερεις φάσεις: α) παρατήρηση, β) στοχασμός, γ) αναστοχασμός, δ) δραματοποίηση ή άλλη αναπαράσταση.

Ας πάρουμε για παράδειγμα τη διδασκαλία της ενότητας που αφορά την αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στο μάθημα της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου, η οποία αρχή, σύμφωνα με το άρθρο 2 του Συντάγματος, αποτελεί συγχρόνως και θεμέλιο του δημοκρατικού πολιτεύματος. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε, λόγω χάρη, να χρησιμοποιηθεί ο πίνακας του Norman Rockwell με τίτλο New Kids in the Neighbourhood (1967) (Εικόνα 1).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins, στο πρώτο στάδιο επιτρέπουμε στα παιδιά να παρατηρήσουν όσο πιο αντικειμενικά γίνεται το έργο τέχνης και να περιγράψουν με απλά λόγια τι βλέπουν, χωρίς σχόλια ή αξιολογικές κρίσεις. Στη συνέχεια, καλούμε τα παιδιά να παρατηρήσουν το έργο με τρόπο περισσότερο «περιπετειώδη» θέτοντας ερωτήματα όπως «Βλέπετε κάποια συναισθήματα;», «Κρύβεται κάποια έκπληξη στο έργο;», «Μπορείτε να δείτε αν υπάρχει κάπου κίνηση;» (ARTiT - Grundtvig, 2012). Στην τρίτη φάση διευκολύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να αναζητήσουν τα μηνύματα του έργου και να αναστοχαστούν

πάνω σε ερωτήματα που τίθενται για βαθύτερη συζήτηση γύρω από το μελετώμενο ζήτημα. Εν προκειμένω, μπορεί να γίνει αναστοχαστική συζήτηση με άξονα την ανθρώπινη αξία και το χρώμα του δέρματος του ανθρώπου ή τη μετανάστευση θέτοντας ερωτήματα όπως «Μια φορά ξένος, πάντα ξένος; Ποια η γνώμη σας;», «Γιατί δεν είναι όλα υπέροχα στη νέα μου πατρίδα;», «Πώς θα είναι το μέλλον; πλουραλισμός ή αφομοίωση;». Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν άλλη μια φορά το έργο, έχοντας στο νου όλα τα στοιχεία και τις απόψεις που ακούστηκαν και, εν συνεχεία, ως δραστηριότητα κλεισίματος, να δραματοποιήσουν το θέμα. Πώς τοποθετούνται τα ίδια τα παιδιά μέσα σε αυτό το κάδρο; Πώς θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν τα παιδιά που εμφανίζονται στο έργο ή κάποιον πρόσωπο που δε φαίνεται στον πίνακα, αλλά μπορούμε να εισάγουμε στην εικόνα (π.χ. τη μητέρα ενός παιδιού) ή ακόμη και μια άλλη μέρα στην ίδια γειτονιά;



Εικόνα 1. New Kids in the Neighbourhood του Norman Rockwell (1967) [Πηγή: Brooklyn Museum, https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/norman_rockwell]

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σημαντική παρατήρηση που γεννήθηκε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το γεγονός ότι ενώ ξεκινήσαμε την αναζήτηση μας στα παραδείγματα χρήσης της μεθόδου από το γνωστικό αντικείμενο προς το θέμα τέχνης, τελικά η διαδικασία αυτή φάνηκε εξαιρετικά δύσκολη, δίχως τους αναμενόμενους καρπούς. Κατά τούτο, προέκυψε η διαπίστωση μετά από την εμπειρία μας αυτή, ότι ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει τη μέθοδο αυτή στην τάξη του, θα πρέπει να ξεκινά από το έργο τέχνης και από εκεί να οδηγείται στο γνωστικό αντικείμενο που επιθυμεί να διδάξει. Πρέπει να είναι, δηλαδή, σε μια συνεχή εγρήγορση και να μπορεί έτσι να αποκαλύπτει τη σύνδεση ανάμεσα σε κάτι που συγκινεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το γνωστικό αντικείμενό του. Πρόκειται, θα λέγαμε, για μια «αισθητική εγρήγορση» προσανατολισμένη στη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- ARTiT - Grundtvig (2012). Η μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του Artit.
- Malinowski-Charles, S. (2005). Baumgarten et le rôle de l'intuition dans les débuts de l'esthétique. *Les Études philosophiques* (4)75, 537-558.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία, παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, “μεταμοντέρνο” και “κριτική παιδαγωγική”, τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα “όπλα της κριτικής”. *Ουτοπία*, 25, 101-118.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιοματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησής της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δημακοπούλου, Φ. (2019). Η αγωγή του πολίτη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/political-education-in-the-greek-educational-system-dimakopoulou-foteini.htm> -
- Δημακοπούλου, Φ. (2019). Η αγωγή του πολίτη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/political-education-in-the-greek-educational-system-dimakopoulou-foteini.htm>
- Δρόσος, Ι. (1996). *Δοκίμιο Ελληνικής Συνταγματικής Θεωρίας*. Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitekti_empeiria.pdf.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: “γιατί;”, “πώς;”, “πότε;” και “για ποιούς;”. Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές” που έγινε στη Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτο.
- Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ Α' 111/12-6-2020). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.
- Ομάδα Εμπειρογνομόνων Π.Ι. (2011). «Κοινωνικές επιστήμες - Ιστορία», *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών στο δημοτικό, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτο.
- Παυλής, Δ. (2012). Η Επίδραση του JohnDewey στην Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική Συμβολή του «Σχολείου Dewey». Εισήγηση στο *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Η ποιότητα στην εκπαίδευση, τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: 11-13-2012.
- Προεδρικό Διάταγμα 18 Νοεμβρίου 1931 (ΦΕΚ Α' 12/13-1-1932)
- Σύνταγμα της Ελλάδας (ΦΕΚ 211/ 24 Δεκεμβρίου 2019)
- Σύσταση 2006/962/ΕΚ σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης.

Υπουργική απόφαση υπ’ αριθμόν 74181/Δ2 (ΦΕΚ Β’ 2338/15-6-2020). Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α’, Β’ και Γ’ τάξεων του Γενικού Λυκείου.

Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Άννα Σαπουντζή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Ανδρέας Οικονόμου, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η εργασία διερευνά το ζήτημα της πρόληψης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον ρόλο του διευθυντή σε αυτές. Στο πρώτο μέρος εξετάζεται η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το θέμα και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε, η οποία περιλαμβάνει τη διεξαγωγή συνεντεύξεων από δασκάλους και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Νομού

Θεσσαλονίκης. Τα ζητήματα που ανέδειξε η παρούσα έρευνα αναδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και την έλλειψη οποιασδήποτε πολιτικής για την πρόληψή τους.

Λέξεις-κλειδιά: δάσκαλος, δημοτικό σχολείο, διευθυντής σχολείου, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διαχείριση συγκρούσεων

Abstract

This paper explores the issue of conflict prevention among primary school teachers and the role of the principal in them. The first part examines the existing literature on the subject and the second part presents the results of the research conducted, which includes interviews with teachers and directors of Primary Education working in schools in the Prefecture of Thessaloniki. The issues raised by the present study highlight the central role of the principal in managing conflicts between teachers, but also the lack of any policy to prevent them.

Keywords: teacher, elementary school, school principal, conflicts between teachers, conflict management

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη των Seashore-Louis, Dretzke και Wahlstrom (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κανένα σχολείο δεν μπορεί να βελτιώσει τα επιτεύγματα των μαθητών του χωρίς αποτελεσματική ηγεσία. Αυτή η έρευνα έδειξε μια σαφή θετική συσχέτιση μεταξύ της εξειδικευμένης σχολικής ηγεσίας και των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Αποτελεί ισχυρή ένδειξη ότι η αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία επηρεάζει άμεσα και θετικά την εμπειρία και την απόδοση των μαθητών, που είναι και βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει όταν στο σχολείο επικρατεί η πρακτική της ενθάρρυνσης και της ενεργοποίησης της διδακτικής εμπειρογνομosύνης, προκειμένου να επιτευχθεί ισχυρός ρυθμός προόδου για όλους τους μαθητές. Η πρακτική αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο καθοδήγησης από τον διευθυντή/διευθύντριά του όποιο εκπαιδευτικό ηγετικό προφίλ και αυτός/αυτή υιοθετεί από μια πληθώρα διαφορετικών που η έρευνα εντόπισε (Χρονοπούλου, 2012) όσο και από εκπαιδευτικούς που, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου με μοιρασμένη ηγεσία, δεν έχουν καθορισμένους ηγετικούς ρόλους (Hughes&Pickeral, 2013).

Ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια καλείται, μεταξύ άλλων, να συμβάλλει από τη θέση ευθύνης του/της στη δημιουργία κατάλληλο κλίματος συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ευθύνης του/της. Και ένας καθοριστικός παράγοντας είναι η ικανότητά του να προλαβαίνει τις κρίσεις πριν αυτές εκδηλωθούν και να τις αντιμετωπίζει αποτελεσματικά όταν αυτές εκδηλώνονται. Αυτό απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες, αποκτημένες μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση και, επιπρόσθετα, ενδεχομένως, μέσα από τη βιωμένη εμπειρία του στη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Επιπλέον, απαιτεί ικανότητα εκπόνησης, με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, βιώσιμων σχεδίων δράσης που αποσκοπούν στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου ευθύνης του, στην περίπτωση μας στην αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των πρωταγωνιστών του σχολείου. Και επειδή, ακόμη πιο εστιασμένα, οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι συχνό φαινόμενο στο Ελληνικό σχολείο, επιλέξαμε να το ερευνήσουμε στην παρούσα εργασία. Έτσι επικεντρωνόμαστε στη σημασία της πρόληψης των συγκρούσεων καθώς και στον ρόλο των διευθυντών σε αυτή.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πώς όμως διαπιστώνεται η αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου στην πράξη; Οι αποτελεσματικοί ηγέτες του σχολείου εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πείρα τους και τις

δεξιότητες τους προκειμένου να επικεντρώσουν τις προσπάθειες όλων των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Αυτό απαιτεί εξαιρετικές διαπροσωπικές δεξιότητες καθώς οι διευθυντές συνεργάζονται με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και την κοινότητα για να αποκτούν συνεχή ανατροφοδότηση και να βρίσκουν ευκαιρίες για καινοτόμες δράσεις. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν μια σταθερή αντίληψη των βέλτιστων πρακτικών προσέγγισης των κρίσιμων θεμάτων που αντιμετωπίζουν. Συμβάλλουν με τις πράξεις τους στην προώθηση μιας θετικής και παρακινητικής κουλτούρας για τους εκπαιδευτικούς και μιας υψηλής ποιότητας εμπειρίας για τους μαθητές.

Οι κορυφαίες ικανότητες που απαιτούνται από έναν σχολικό ηγέτη σήμερα είναι (eSchoolNews, 2019):

1. Καθοδήγηση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Καθορίζει τις προσδοκίες για τις μαθησιακές και τη διασφάλιση των αξιών και των συμπεριφορών του σχολείου στηρίζοντας την εστίαση στη βελτίωση της επιτυχίας των μαθητών. Επιδιώκει να καινοτομεί εκπαιδευτικά, λαμβάνοντας συνεχή ενημέρωση για τις τελευταίες εξελίξεις, ενώ ταυτόχρονα αναζητά δημιουργικά σχόλια από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ενθαρρύνουν τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές μέθοδοι να ενημερώνονται με βάση τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας. Τέλος, ενθαρρύνουν τις συνεργασίες με άλλα σχολεία και άλλους παρόχους εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα ευρύτερες επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Ανάπτυξη του εαυτού και των άλλων. Εστιάζει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Αναπτύσσει πρώτα τις δικές γνώσεις και δεξιότητες μέσω μιας αυτό-δέσμευσης για προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, υγεία και ευεξία. Προωθεί όμως και την ανάπτυξη όλου του διδακτικού προσωπικού. Συνεργάζεται με το προσωπικό προκειμένου να κατανοήσει τις προσωπικές ανάγκες τους, να διαγνώσει επιμορφωτικές ανάγκες σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό συμβάλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας ενδυνάμωσης, αυτοκατευθυνόμενος μάθησης και υπευθυνότητας. Στο πλαίσιο αυτό, καλείται να παίξει πρωτεύοντα ρόλο τόσο στη διαχείριση όσο και στην πρόληψη των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μεταξύ των συναδέλφων του εκπαιδευτικών, θέμα της παρούσας μελέτης.

3. Προώθηση θετικών αλλαγών. Είναι ανοιχτός στην καινοτομία και την αλλαγή και γιορτάζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Φροντίζει ώστε οι αλλαγές που προτείνονται είναι σύστοιχες με τις αξίες και τους στόχους του σχολείου, ενώ παράλληλα εργάζεται για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Τέλος, διασφαλίζει ότι η κουλτούρα της έρευνας, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας βρίσκεται στο επίκεντρο του σχολείου που διευθύνει και αναζητά τακτικά σχόλια και δεδομένα σχετικά με την απόδοση των μαθητών σε σχέση με τις δράσεις αλλαγής.

4. Διαχείριση των σχολικών υποθέσεων. Χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνολογίες προκειμένου να οργανώσει τους εκπαιδευτικούς και να διαχειριστεί τους πόρους του σχολείου αποτελεσματικά. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλίσει αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ενώ συνεργάζεται, επίσης, με τη σχολική επιτροπή, τα συμβούλια των μαθητών, τα ανώτερα διοικητικά όργανα, τις δημοτικές αρχές και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Έχει, τελικά, την ευθύνη της σύνδεσης του οράματος και των αξιών του σχολείου με τις καθημερινές λειτουργίες του. Εκπονεί στρατηγικά σχέδια σε συνεργασία/διαβούλευση με το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα.

5. Συνεργασία με την κοινότητα. Βρίσκεται σε συνεχή επαφή με την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου. Επειδή τα σχολεία αποτελούνται συχνά από ένα μείγμα μαθητών με διαφορετικά πολιτιστικά, γλωσσικά και πνευματικά υπόβαθρα, ο διευθυντής αλληλεπιδρά και να γιορτάζει την ποικιλομορφία της κοινότητας, διασφαλίζοντας ότι όλοι συμπεριλαμβάνονται.

Οι παραπάνω ηγετικές ικανότητες αφενός ικανοποιούν τις καθολικές αρχές διαχείρισης ποιότητας (Konidari&Abernot, 2006) που, πολύ συνοπτικά, είναι α) η συστηματική προσέγγιση όλων των θεμάτων στη βάση της αμοιβαίας ωφέλειας, β) η εστίαση στους συνεργάτες και στις ανάγκες τους, γ) η συνδημιουργική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες του σχολείου δ) η συλλογική λήψη αποφάσεων και ε) η έγνοια για συνεχή βελτίωση ανθρώπων, διαδικασιών και υποδομών, και, αφετέρου, εξασφαλίζουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν συνεχώς την ικανότητά τους να παρέχουν στους μαθητές τους διδασκαλία υψηλού επιπέδου.

Οι συγκρούσεις, τώρα, περιγράφονται ως έκφραση εχθρότητας, ανταγωνισμού ή παρανόησης μεταξύ ατόμων, στην περίπτωση μας, μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και συχνά ευεργετικές, αφού αναφέρονται και σε ένα από τα στάδια συγκρότησης μιας αποτελεσματικής και αποδοτικής ομάδας. Και είναι επόμενο, μιας και η αξιοποίηση στο έπακρο της ποικιλομορφίας ανθρώπων σημαίνει συχνά συνύπαρξη αντιφατικών αξιών και απόψεων. Έτσι μια σύγκρουση μπορεί να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους α) να επικεντρωθούν σε ουσιαστικά ζητήματα και β) να τα αντιμετωπίσουν, γ) να παρακινηθούν να είναι ειλικρινείς και να συμμετέχουν, και δ) να αναγνωρίζουν και να επωφελούνται από τις διαφορές τους. (Johnson & Johnson, 1996)

Όμως, παρόλο που η πρόληψη θεωρείται νευραλγικής σημασίας για όλα τα προβλήματα που διαταράσσουν την ομαλή ροή της σχολικής ζωής και παρά το ότι πολύ συχνά επισημαίνεται ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία, η Ελληνική και ξένη βιβλιογραφία δεν ασχολείται αρκετά με το ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πράγματι, όταν εξετάζεται, δίνει έμφαση κυρίως στην εμφάνιση και διαχείριση της εκδηλωμένης σύγκρουσης (Chandolia&Anastasiou, 2020). Το κενό που παρατηρείται σε ερευνητικά αποτελέσματα στο θέμα αυτό, μας οδήγησε στο να επιλέξουμε να διερευνήσουμε τη σημερινή κατάσταση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, εστιάζοντας στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Συνδέονται τα τυπικά προσόντα, η επαγγελματική εμπειρία του/της διευθυντού/διευθύντριας και οι κοινωνικές δεξιότητες του/της για την αποτελεσματική πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων;
2. Οι διευθυντές/διευθύντριες προγραμματίζουν σχέδια δράσης για την πρόληψη των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και αν ναι σε ποιο βαθμό;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/διευθύντριας στην πρόληψη των συγκρούσεων τόσο από τη σκοπιά του/της ίδιου/ίδιας όσο και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών;
4. Εφαρμόζονται σχέδια δράσης για την πρόληψη των συγκρούσεων στα ελληνικά σχολεία και αν ναι πώς αξιολογούνται αυτά;

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Προκειμένου να πάρουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα επιλέξαμε την ποιοτική εμπειρική έρευνα με τη χρήση δομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες και διαφόρων ειδικοτήτων και θέσεων ευθύνης, όλοι εργαζόμενοι σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Πέντε από αυτούς, όλοι δάσκαλοι (ΠΕ70), κατείχαν τη θέση του διευθυντή (μία γυναίκα και τέσσερις άνδρες), δύο ήταν καθηγήτριες Μουσικής και οκτώ δάσκαλοι (πέντε γυναίκες και τρεις άνδρες).

Τα ερευνητικά ερωτήματα μετασχηματίστηκαν σε δύο οδηγούς συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έναν για τους διευθυντές και έναν για τους εκπαιδευτικούς. Καταβλήθηκε η δέουσα προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με τρόπο που να μην

προκαταλάβουν τους ερωτηθέντες και επιδιώχθηκε μία άμεση και ειλικρινής απάντησή τους, χωρίς κάποιου είδους προηγούμενη προετοιμασία. Η ανοιχτή διατύπωση και η αποστασιοποίηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχαν ως στόχο να διατηρήσουν σε υψηλό επίπεδο την εγκυρότητα της έρευνας, η οποία διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς και μόνο της παρούσας έρευνας.

Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με βάση τα έξι στάδια επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων που προτείνει ο Creswell (2016). Ο κατάλογος των ερωτήσεων των συνεντεύξεων καθώς και το κείμενο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων παρουσιάζονται στο πλήρες κείμενο της μεταπτυχιακής εργασίας της Άννας Σαπουντζή (2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι ότι οι διευθυντές/ντρίες που ρωτήθηκαν, είτε με δικές τους παρεμβάσεις είτε με ενέργειες των εκπαιδευτικών του σχολείου ευθύνης τους, φαίνεται να επινοούν ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεσμών στη σχολική μονάδα και να καθοδηγούν κοινοτικές δράσεις, είναι ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με το πολιτισμικό περιβάλλον και επιδιώκουν ένα περιβάλλον μάθησης, συμπέρασμα που έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα των Lieberman και Miller (2005). Το όραμά τους για το σχολείο που διευθύνουν ταιριάζει περισσότερο σε διευθυντές που ασκούν παιδαγωγική (Χρονοπούλου, 2012) ή μετασχηματιστική (Βασιλειάδου & Διεωνίτου, 2014) ηγεσία. Ασκούν, όμως, και συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία (Theotokatou, 2012), καθώς τονίζουν το θέμα της συλλογικής λήψης αποφάσεων, αλλά και ενδεχομενική ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν το στυλ ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές τους, αναφέρονται και σε διοικητική ηγεσία, καθώς αντλούν ισχύ από τη θέση τους στην ιεραρχία. Αναφέρουν, επίσης, και την ηθική ηγεσία που τονίζει τις δημοκρατικές αρχές και τον διάλογο (Κατσαρός, 2008· Γιουμούκη, 2017).

Από τις περιγραφές τους, φάνηκε ότι οι συγκρούσεις που ανακύπτουν είναι κυρίως διαπροσωπικές και μεταξύ ομάδων, δηλαδή μεταξύ μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και του διευθυντή, όπως ακριβώς το περιγράφουν και άλλες έρευνες (Fairfax Country Public Schools, 2018· Deutschet al., 2006). Βάσει του περιεχομένου τους, αναφέρθηκαν συγκρούσεις συμφερόντων, συναισθηματικές συγκρούσεις, συγκρούσεις αξιών, αλλά και θεσμοθετημένες συγκρούσεις. Τέλος, μία σύγκρουση που αναφέρθηκε μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκτοπισμένη (Ghaffar, 2010), καθώς οι εχθροπραξίες μεταξύ εκπαιδευτικών μεταφέρθηκαν και στους υπολοίπους, χωρίζοντάς τους σε ομάδες. Βάσει του τρόπου εκδήλωσής τους, διαπιστώθηκαν και λανθάνουσες συγκρούσεις, καθώς από τους εκπαιδευτικούς εκφράζεται επανειλημμένως η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τον διευθυντή τους. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και αρκετά περιστατικά εκδηλωμένης σύγκρουσης. Δεν αναφέρθηκε περίπτωση φανεράς σύγκρουσης. Αναφέρθηκε παράδειγμα αισθητής σύγκρουσης η οποία κατέληξε σε δικαστική διαμάχη (Ιορδανίδης, 2014· Σαΐτης & Σαΐτης, 2011).

Τόσο οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών δίνουν μία αρνητική εικόνα για το επίπεδο της πρόληψης. Φαίνεται ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συμφωνούν ότι οι συγκρούσεις έχουν μια δημιουργική πλευρά και ότι από τη φύση τους είναι ουδέτερες (Ghaffar, 2010· Milofsky, 2011· Sarpkaya, 2012). Από τους διευθυντές εφαρμόζονται, σύμφωνα με τη σειρά που απάντησαν οι συνεντευξιαζόμενοι, α) η τακτική απομόνωσης, β) η τακτική της εξομάλυνσης, γ) της προσαρμογής, δ) της διαμεσολάβησης, ε) η στρατηγική επιβολής (Balay, 2006· Ghaffar, 2010· Ιορδανίδης, 2014· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014).

Ως πηγές των συγκρούσεων αναφέρονται α) προβλήματα επικοινωνίας, β) ατομικές διαφορές στη βάση της προσωπικότητας, αλλά και στις αντιλήψεις, γ) ο ασύμμετρος καταμερισμός εργασιών και δ) οι ασαφείς δομές εξουσίας. Οι διευθυντές αναφέρουν στα αίτια των συγκρούσεων και παγιωμένες στάσεις των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2014· Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2016· Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Από όσα καταθέσαν οι ερωτηθέντες, φαίνεται ότι οι συγκρούσεις στα σχολεία του δείγματος έχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές συνέπειες. Ωστόσο, δεν φαίνεται να έχουν πάρει διαστάσεις που να σταθούν τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία τους. Όλοι τόνισαν την καθοριστική σημασία του θετικού κλίματος και της καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ξεκάθαρο ότι απουσιάζει η κοινή γραμμή πλεύσης και το όραμα. Όλοι συμφώνησαν στο ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών για την πρόληψη των συγκρούσεων δεν είναι υπόθεση ατομική και ευθύνη ενός αρμοδίου. Θεωρούν ότι η πρόληψη είναι μια διαρκής διαδικασία, στην οποία όλοι εμπλέκονται καθημερινά, περιλαμβάνοντας στις απαντήσεις τους τόσο το Υπουργείο Παιδείας και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, όσο και τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Όλοι συμφωνούν ότι πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες, χρειάζεται και η καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια μιας κουλτούρας αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Εκδηλώνουν την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης γενικά σε εκπαιδευτικά ζητήματα και ειδικότερα στο θέμα της πρόληψης και διαχείρισης των συγκρούσεων.

Συνοπτικά, μέσα από την έρευνα αναδύθηκε η σημαντική έλλειψη μιας συγκεκριμένης επίσημης πολιτικής για την πρόληψη των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων αναδύθηκε για άλλη μια φορά κεντρικός (Assor & Oplatka, 2003· Msila, 2012).

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των σχολείων της Ελλάδας, γιατί δεν ερωτήθηκαν εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία αντιπροσωπευτικά όλης της χώρας ούτε και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε αυτά, μόνιμοι και αναπληρωτές. Μας δίνει όμως μια πρώτη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί και ένα εργαλείο διεύρυνσης για μελλοντική χρήση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Assor, A., & Oplatka, I. (2003). Towards a comprehensive conceptual framework for understanding principals' personal-professional growth. *Journal of Educational Administration* 41(5), 471-497.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1), 5-24.
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and Conflict Management Style are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 455-468.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Deutsch, M., Coleman, P.T., & Marcus, E.C. (Eds.) (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. Wiley Publishing.

- eSchoolNews: Innovations in Educational Transformation (June 25th, 2019). *What Is Good Leadership in Schools?* <https://www.eschoolnews.com/2019/06/25/what-is-good-leadership-in-schools/>
- Fairfax County Public Schools, Department of special Services (01/01/2009). *10 Lessons for Teaching Conflict Resolution Skills*. <https://creducation.net/catalog/cat-item-632/>
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in Schools: It's Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Science*, 3(2), 212-227.
- Hughes, W.H. & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In T. Dary & T. Pickeral, (eds.) *A School Climate Practice Brief, Number 1*, 1-4. New York, NY: National School Climate Center.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Konidari, V., & Abernot, Y. (2006). From TQM to learning organisation: Another way for quality management in educational institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23, 8-26.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-162.
- Milofsky, A. (Ed.) (2011). *Peacebuilding Toolkit for Educators. Middle School Lessons*. Washington D.C.: United States Institute of peace Press.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication* 3(1), 25-34.
- Sarpkaya, P.Y. (2012). Types and causes of conflict experienced instructors. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46, 4349-4355.
- Seashore-Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Theotokatou, I. (2012). Distributed leadership and school climate in public secondary schools in Cyprus. *TheCyprusResearchFacts*, 3, 39-58.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*. 3, 92-108.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσάκης, Ι. (2016). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου και Ά. Μπαστέα (Επιμ), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 547-558). Αθήνα: ΕΚΠΑ και Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2014.

- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Α' τόμος θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Σαπουντζή, Α. (2019). *Ο ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη των ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: εμπειρική έρευνα*. Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Εκπαίδευση & Πολιτισμός - Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.
- Γιουμούκη, Μ. (2017). *Ηγεσία και σχολική κουλτούρα γενικών και ειδικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη*. Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ε)ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Χριστίνα Κουτσογιώτα, Μαθηματικός ΑΠΘ

Ανδρέας Οικονόμου, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών μαθηματικών για το σύστημα των αξιών που τους χαρακτηρίζει. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (προσωπικών και εργασιακών αξιών), τα οποία μοιράστηκαν διαδικτυακά, όπου τα υποκείμενα καλούνταν να σημειώσουν από το 1-5 πόσο σημαντική είναι η κάθε αξία για τους ίδιους. Επιδίωξη της έρευνας είναι να δώσει απάντηση σε ερωτήματα που αφορούν: α) το στάδιο της προσωπικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθηματικών β) την καταλληλότητα των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών των

μαθηματικών με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και γ) τη συσχέτιση των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών.

Λέξεις-κλειδιά: προσωπικές αξίες, εργασιακές αξίες, ηθική ανάπτυξη, επαγγελματικές αξίες, μαθηματικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

This paper is an attempt to explore the perception of teachers of mathematicians about the value system that characterizes them. For this purpose, two self-report questionnaires (personal and work values) were used, which were shared online, where subjects were asked to note from 1-5 how important each value is for themselves. The aim of the research is to answer questions concerning: a) the stage of personal and moral development of teachers of mathematics b) the suitability of personal and professional values of mathematicians with the goals of the educational system and c) the correlation of personal and professional values.

Keywords: personal values, work values, moral development, professional values, teacher of mathematics

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία πληθώρα προσεγγίσεων χαρακτηρίζει τον όρο “αξία”. Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός αναφέρει πως οι αξίες είναι κάτι που αναγνωρίζεται από άτομα ή από την κοινωνία ως ωφέλιμο και καλό, από ηθική, πνευματική ή υλική άποψη και που χρησιμοποιείται ως μέτρο των πράξεων ή γίνεται αντικείμενο των επιδιώξεών τους (Τριανταφυλλίδης, 2008). Οι αξίες ενός ατόμου αποτελούν «σώμα» της προσωπικότητάς του και είναι ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται με τον κόσμο γύρω του (Feather, 1988). Επίσης, οι αξίες αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, τοποθετούνται κατά μία προσωπική ιεραρχία σημαντικότητας και αλλάζουν και προσαρμόζονται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Σταφυλά, 2005). Συνοψίζοντας, «οι αξίες αποτελούν αποκρυσταλλωμένες βαθύτερες πεποιθήσεις, προτιμήσεις, στάσεις, ιδέες και γνώμες του ατόμου, οι οποίες με τρόπο δυναμικό και συχνά ασυνείδητο κατευθύνουν τη συμπεριφορά και τις επιλογές του» (Σιδηροπούλου, Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2014, σελ. 28).

Συγκεκριμένα, οι προσωπικές αξίες αποτελούν πεποιθήσεις για τρόπους συμπεριφοράς και ιδανικούς τελικούς στόχους. Κάθε άτομο είναι σε θέση να επιλέξει μόνο του τις προσωπικές αξίες του, οι οποίες καθορίζουν τις πράξεις και τις αξιολογήσεις για ειδικά αντικείμενα και καταστάσεις (Σταφυλά, 2005). Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι να παρατηρούνται ομοιότητες των προσωπικών αξιών με τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Εντούτοις, έχει διαπιστωθεί πως τα ατομικά χαρακτηριστικά σχετίζονται κυρίως με την κληρονομικότητα, σε αντίθεση με τις αξίες που η διαμόρφωσή τους οφείλεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Καϊτζή, 2016). Οι αξίες, αυτές καθαυτές, δεν έχουν κανένα ουσιαστικό περιεχόμενο, αλλά πηγάζουν από μία διαδικασία αξιολόγησης και όχι από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων ή των ατόμων (Κεδράκα, 2008). Τέλος, οφείλουμε να διευκρινίσουμε πως υπάρχουν προσωπικές αξίες διαφόρων «ειδών», όπως θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές, διαχρονικές, επαγγελματικές, ομαδικές και άλλες (Γκιάστας, Δημητρόπουλος, Ρέππα & Τσέργας, 2010).

Οι εργασιακές ή επαγγελματικές αξίες είναι μία υποκατηγορία των προσωπικών αξιών, όπως αναφέραμε, και ορίζονται ως η προτίμηση του ατόμου για διάφορες αμοιβές, τις οποίες αναζητεί στην επαγγελματική ζωή του. Οι εργασιακές αξίες καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής και τη μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Κεδράκα, 2009). Επιπλέον μπορούμε να διαχωρίσουμε τις αξίες σε τρεις κατηγορίες, στις αξίες που προσφέρουν στο άτομο εσωτερική ικανοποίηση από την εργασία, δηλαδή τις «εσωτερικές εργασιακές αξίες», σε αυτές που δίνουν προτεραιότητα στις υλικές απολαβές, δηλαδή τις «εξωτερικές εργασιακές αξίες και, τέλος, «τις κοινωνικές εργασιακές αξίες» που αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στο εργασιακό κλίμα (Καϊτζή, 2016).

Εν κατακλείδι, οι επαγγελματικές αξίες προκύπτουν από μία ευρύτερη δομή και ιεράρχηση των προσωπικών αξιών (Κεδράκα, 2009). Με βάση αυτές και τον βαθμό σημαντικότητας κάθε αξίας το άτομο θέτει όρια σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι αξίες θεωρούνται ως πηγή κινήτρου για δράση, επομένως, επηρεάζουν όλες τις επιλογές που κάνουμε στη ζωή μας και κατά επέκταση την επαγγελματική επιλογή (Καϊτζή, 2016).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός και ειδικοί στόχοι

Μέσα στο πλαίσιο που αναλύθηκε παραπάνω κινείται η παρούσα έρευνα στην οποία συμμετείχαν ως υποκείμενα Μαθηματικοί από όλη την Ελλάδα. Αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της αντίληψης των ίδιων των υποκείμενων της έρευνας για το σύστημα αξιών που τους χαρακτηρίζει και κατ' επέκταση των Μαθηματικών γενικότερα. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει σκοπό την καταγραφή των αξιών και τη μελέτη τους στο επίπεδο της συμπεριφοράς του ατόμου, καθώς κάτι τέτοιο θα καθιστούσε αναγκαίο έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και μελέτης και μια έρευνα με σαφώς μεγαλύτερη ερευνητική προσπάθεια. Η συγκεκριμένη ομάδα επιλέχτηκε καθώς δεν έχει υπάρξει έως τώρα προσπάθεια καταγραφής των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών τους στην Ελληνική πραγματικότητα και με την έρευνα επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα ερωτήματα που αφορούν: α) το στάδιο της προσωπικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθηματικών β) την καταλληλότητα των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών τους με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και γ) τη συσχέτιση των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών τους.

Υλικά και μέθοδοι

Ως δείγμα χρησιμοποιήθηκε μέρος των πτυχιούχων μαθηματικών από όλη την Ελλάδα, από 23 έως 63 ετών. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανήλθε στους 104 (36% άνδρες και 64% γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας 29,4 έτη).

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης προσωπικών αξιών κατασκευάστηκε με βάση το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αξιών που χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα οι Γεωργιάδης, Οικονόμου & Μενεξές (2008), όπως αυτό εμπλουτίστηκε στη συνέχεια με 20 ακόμη ερωτήσεις (Οικονόμου, Γεωργιάδης & Μενεξές, 2010), το οποίο βασίζεται σε έναν κατάλογο 80 προσωπικών αξιών που επισημαίνονται με μία ή δύο λέξεις. Ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να δηλώσουν πόσο σημαντική θεωρούν κάθε μία από αυτές τις αξίες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα στην οποία σημειώνεται: με 1 η καθόλου σημαντική αξία,

με 2 η όχι και τόσο σημαντική αξία, με 3 η κάπως σημαντική αξία, με 4 η σημαντική αξία και με 5 η πολύ σημαντική αξία.

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των επαγγελματικών αξιών που χρησιμοποιήθηκε είναι το Τεστ Εργασιακών Αξιών και περιέχει εξήντα τέσσερις (64) κλειστού τύπου ερωτήσεις με διαβαθμισμένες απαντήσεις 5 σημείων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο σημαντική θεωρούν κάθε μία από αυτές τις αξίες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα 1-5 (1: καθόλου σημαντικό, 2: Λίγο σημαντικό, 3: Μέτρια σημαντικό, 4: Αρκετά σημαντικό, 5: Πολύ σημαντικό). Οι διαστάσεις των εργασιακών αξιών που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο είναι: α) Δόξα, Φήμη, Γόητρο β) Ελεύθερος Χρόνος γ) Περιβάλλον Εργασίας δ) Επαφή με Ανθρώπους ε) Οικονομικές Απολαβές στ) Δημιουργικότητα, Καινοτομία η) Ανεξαρτησία θ) Μετακινήσεις, Ταξίδια ι) Ηγεσία, Διοίκηση (Κοσμίδου-Hardy, 2007).

Για την ανάπτυξη του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το googledocs και οι απαντήσεις αποθηκεύονταν αυτόματα σε ένα αρχείο Microsoftexcel. Για να είναι έγκυρα τα ερωτηματολόγια ο ερωτώμενος θα έπρεπε να απαντήσει υποχρεωτικά σε όλα τα ερωτήματα και με το πάτημα του κουμπιού «Υποβολή» να καταχωρηθούν όλες οι απαντήσεις του. Η χρονική διάρκεια συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν από 27 Φεβρουαρίου 2020 έως τις 26 Μαρτίου 2020 και οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι σημαντικότερες προσωπικές αξίες για τους ερωτώμενους είναι: Υγεία, Ελευθερία, Αξιοπρέπεια, Δικαιοσύνη, Ειρήνη, Αγάπη, Τιμιότητα, Εμπιστοσύνη, Σεβασμός, Εσωτερική Αρμονία. Οι αξίες αυτές θεωρούνται οι πιο σπουδαίες για τους ερωτώμενους καθώς ο μέσος όρος τους είναι $\geq 4,6$ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Οι 10 "Σπουδαίες" Προσωπικές Αξίες των Μαθηματικών κατά φθίνουσα σειρά

Αξίες	Μέσος Όρος
Υγεία	4,87
Ελευθερία	4,83
Αξιοπρέπεια	4,75
Δικαιοσύνη	4,75
Ειρήνη	4,71
Αγάπη	4,70
Τιμιότητα	4,66
Εμπιστοσύνη	4,65
Σεβασμός	4,63
Εσωτερική αρμονία	4,61

Παρατηρούμε ότι οι μαθηματικοί τοποθετούν στις υψηλότερες θέσεις του αξιακού τους συστήματος αξίες αυτοπροστασίας, όπως είναι η Υγεία, η Ελευθερία και η Αξιοπρέπεια. Πρόκειται για προσωποκεντρικές/ατομοκεντρικές αξίες, οι δυο εκ των οποίων όμως έχουν και μια πρόδηλη κοινωνική προέκταση και οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα του προσωπικού αξιακού συστήματος των μαθηματικών, μαζί με άλλες αξίες κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως η Δικαιοσύνη, η Ειρήνη, η Αγάπη, η Τιμιότητα, ο Σεβασμός και η Εσωτερική Αρμονία, οι οποίες επίσης συγκαταλέγονται στις «σπουδαίες» αξίες για τους μαθηματικούς. Οι αξίες αυτές, λοιπόν, αφορούν το ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, αν συσχετίσουμε τα Μαθηματικά με τις επικρατέστερες προσωπικές αξίες των δασκάλων των Μαθηματικών, αναγνωρίζουμε μια γενικότερη κατεύθυνση προς αξίες που έχουν σχέση με τον ορθολογισμό και τη δομή, με την ακολουθία ορισμένων βασικών κανόνων ζωής και τύπων συμπεριφοράς, οι οποίες είναι απομακρυσμένες από συναισθηματισμούς και υποκειμενικές παρορμήσεις και εστιάζουν στην αρμονική λειτουργία της κοινωνίας μέσα από την ακολουθία θεμελιωδών καθολικών κανόνων και ενωτικών κοινωνικών συστημάτων.

Στη συνέχεια, βλέπουμε (Πίνακας 2) ότι οι λιγότερο σημαντικές αξίες για τους ερωτώμενους είναι: η διπλωματία, η ανοχή, η συντήρηση, η παράδοση, η πατρίδα, το κύρος, η εμφάνιση, η σημαία, η πίστη - θρησκεία και ο ανταγωνισμός. Οι αξίες αυτές θεωρούνται λιγότερο σημαντικές για τους ερωτώμενους καθώς ο μέσος όρος τους είναι $\leq 3,5$.

Πίνακας 2

Οι 10 "Απαξιωμένες" Προσωπικές Αξίες των μαθηματικών κατά φθίνουσα σειρά

Αξίες	Μέσος Όρος
Διπλωματία	3,48
Ανοχή	3,40

Συντήρηση	3,35
Παράδοση	3,32
Πατρίδα	3,32
Κύρος	3,22
Εμφάνιση	2,78
Σημαία	2,76
Πίστη - Θρησκεία	2,73
Ανταγωνισμός	2,70

Παρατηρώντας τις περισσότερο απαξιωμένες προσωπικές αξίες των μαθηματικών, όπως αυτές προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι οι μαθηματικοί δεν εστιάζουν στην ατομική/προσωπική ανάδειξη. Δίνουν προτεραιότητα όχι σε στοιχεία ατομικής ανέλιξης και εθνοκεντρικού χαρακτήρα, αλλά σε δείκτες κοινωνικής ισορροπίας και δυναμικής στάσης σε συνθήκες συγκρουσιακές, τόσο εσωτερικές όσο και κοινωνικές. Εν κατακλείδι, ενδιαφέρονται κυρίως για τη βελτίωση του κοινωνικού συνόλου και όχι αποκλειστικά την ικανοποίηση της ατομικής φιλοδοξίας τους.

Πίνακας 3

Οι 10 "Σπουδαίες" Επαγγελματικές Αξίες των μαθηματικών κατά φθίνουσα σειρά

Αξίες	Μέσος Όρος
Να επικρατούν καλές σχέσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους.	4,57
Να μπορώ να αξιοποιήσω τις ικανότητες και τις γνώσεις μου.	4,56
Να μπορώ να εφαρμόζω τις προσωπικές μου δεξιότητες και ικανότητες.	4,51
Να μου προσφέρει έναν χώρο εργασίας ευχάριστο.	4,42
Να μου δίνει δυνατότητα να προσφέρω βοήθεια σε άλλους ανθρώπους.	4,41
Να νιώθω ότι υπάρχουν γύρω μου φιλικά πρόσωπα.	4,39
Να μπορώ να εξελίσσομαι επαγγελματικά.	4,38
Να μου αφήνει ελευθερία για άλλες δραστηριότητες. (π.χ. κοινωνικές,	4,35
Να με κάνει να νιώθω χρήσιμος/η σε άλλους ανθρώπους.	4,34
Να εξασφαλίζει σίγουρη απασχόληση.	4,32

Στη συνέχεια, από τη στατιστική ανάλυση του δεύτερου ερωτηματολογίου προκύπτει ότι οι δέκα σημαντικότερες επαγγελματικές αξίες για τους ερωτώμενους είναι: να επικρατούν καλές σχέσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους, να μπορώ να αξιοποιήσω τις ικανότητες και τις γνώσεις μου, να μπορώ να εφαρμόζω τις προσωπικές μου δεξιότητες και ικανότητες, να μου προσφέρει έναν χώρο εργασίας ευχάριστο, να μου δίνει δυνατότητα να προσφέρω βοήθεια σε άλλους

ανθρώπους, να νιώθω ότι υπάρχουν γύρω μου φιλικά πρόσωπα, να μπορώ να εξελίσσομαι επαγγελματικά, να μου αφήνει ελευθερία για άλλες δραστηριότητες (π.χ. κοινωνικές, οικογενειακές, ψυχαγωγία), να με κάνει να νιώθω χρήσιμος/η σε άλλους ανθρώπους, να εξασφαλίζει σίγουρη απασχόληση. Οι αξίες αυτές θεωρούνται οι πιο σπουδαίες για τους ερωτώμενους καθώς ο μέσος όρος τους είναι $> 4,3$ (Πίνακα 3)

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως οι μαθηματικοί θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις επαγγελματικές αξίες που σχετίζονται με τη δημιουργία και καινοτομία, την επαφή με άλλους ανθρώπους, με το εργασιακό τους περιβάλλον, τη δυνατότητα προσφοράς μέσα από την εργασία τους και εν γένει τη δυνατότητα επίτευξης μιας επαγγελματικής πληρότητας και προσωπικής και κοινωνικής ισορροπίας. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον τους εστιάζει στην επικράτηση καλών και αγαστών σχέσεων ανάμεσα στους εργαζομένους (τόσο σε κάθετη, όσο και σε οριζόντια διάταξη), στην αποφυγή προσωπικών συγκρούσεων και ανταγωνισμών και στην αίσθηση ότι διατηρείται ένα κλίμα φιλικό μεταξύ των συναδέλφων. Ακόμη, εξίσου σημαντικές θεωρούν τις αξίες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας. Να μπορούν, με άλλα λόγια, να εργάζονται σε έναν ευχάριστο χώρο εργασίας, καθαρό και τακτοποιημένο, οργανωμένο και που να παρέχει τον απαραίτητο εξοπλισμό. Αυτά οι φαινομενικά απλές προϋποθέσεις, είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον εργασίας που θα βασίζεται σε όρους αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης, αξιοπρέπειας και δικαιοσύνης. Αξίες, που όπως παρατίθεται αναλυτικά και παραπάνω, είναι προτεραιότητα για τους μαθηματικούς.

Οι αξίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία καθώς και με την επαγγελματική εξέλιξη τοποθετούνται σε εξίσου υψηλή θέση στο αξιακό τους σύστημα, καθώς αυτό λειτουργεί ως μέσο για τους μαθηματικούς να νιώσουν χρήσιμοι σε άλλους ανθρώπους και φυσικά να τους δοθεί η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και ικανότητες και την αποδοτική αξιοποίηση των ικανοτήτων και γνώσεων. Επίσης, όπως και η πλειονοψία των ανθρώπων, έτσι και οι μαθηματικοί ενδιαφέρονται να μπορούν να αμείβονται πραγματικά ικανοποιητικά. Δεδομένης και της ευρύτερης οικονομικής δυσπραγίας στην οποία επήλθε η χώρα μας την τελευταία δεκαετία αυτή η αξία είναι ψηλά στο αξιακό σύστημά τους. Έτσι, επιζητούν, μεταξύ άλλων, καλές οικονομικές απολαβές και ελεύθερο χρόνο για άλλες δραστηριότητες (π.χ. κοινωνικές, οικογενειακές, ψυχαγωγία), γεγονός που έρχεται σε άμεση συσχέτιση με τις προσωπικές αξίες τους, της ελευθερίας, της εσωτερικής αρμονίας, της ειρήνης και της αγάπης.

Από την άλλη πλευρά, προκύπτει ότι οι λιγότερο σημαντικές αξίες για τους ερωτώμενους μαθηματικούς είναι:

- Να με κάνει να ξεχωρίζω κοινωνικά,
- Να έχω υπό την εποπτεία μου άλλους εργαζόμενους,
- Να μου επιτρέπει να δίνω εντολές και οδηγίες,
- Να μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω φήμη,
- Να με κάνει γνωστό/ή σε πολλούς ανθρώπους,

- Να με φέρνει στο προσκήνιο της δημοσιότητας,
- Να χρειάζεται να αλλάζω τον τόπο κατοικίας μου,
- Να συνδέεται με συχνή αλλαγή τόπου διαμονής,
- Να μου επιτρέπει να διοικώ τους άλλους,
- Να μπορεί να με κάνει διάσημο/η.

Οι αξίες αυτές θεωρούνται λιγότερο σημαντικές για τους ερωτώμενους καθώς ο μέσος όρος τους είναι <2,5 (Πίνακας 4). Παρατηρούμε ότι οι μαθηματικοί τοποθετούν χαμηλά στο εργασιακό αξιακό σύστημά τους αξίες που σχετίζονται με τις μετακινήσεις και τα ταξίδια. Δεν επιθυμούν να αλλάζουν συχνά τόπο διαμονής και κατοικίας και προτιμούν τη σταθερότητα στον επαγγελματικό βίο τους. Πρέπει να σημειωθεί πως η σταθερότητα αυτή έρχεται σε πλήρη αντιστοιχία με το σταθερό περιβάλλον που απαιτείται για να καλλιεργηθούν αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η αρμονία και η ειρήνη. Ακόμη, δεν θεωρούν σημαντικές τις εργασιακές αξίες που έχουν σχέση με τη δόξα, τη φήμη και το γόητρο. Η αυτοπροβολή και η προσωπική επαγγελματική φιλοδοξία για επιφανειακή ανέλιξη βρίσκεται στο τέλος της λίστας των αξιακών προτεραιοτήτων των μαθηματικών, επομένως τοποθετούν χαμηλά στο εργασιακό αξιακό σύστημά τους και αξίες που έχουν σχέση με την ηγεσία και τη διοίκηση.

Πίνακας 4

Οι 10 "Απαξιωμένες" Επαγγελματικές Αξίες των εν ενεργεία μαθηματικών κατά φθίνουσα σειρά

Αξίες	Μέσος Όρος
Να με κάνει να ξεχωρίζω κοινωνικά.	2,46
Να έχω υπό την εποπτεία μου άλλους εργαζόμενους.	2,17
Να μου επιτρέπει να δίνω εντολές και οδηγίες.	2,17
Να μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω φήμη.	2,11
Να με κάνει γνωστό/ή σε πολλούς ανθρώπους.	2,03
Να με φέρνει στο προσκήνιο της δημοσιότητας.	1,93
Να χρειάζεται να αλλάζω τον τόπο κατοικίας μου.	1,89
Να συνδέεται με συχνή αλλαγή τόπου διαμονής.	1,85
Να μου επιτρέπει να διοικώ τους άλλους.	1,83
Να μπορεί να με κάνει διάσημο/η.	1,64

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ασφαλώς πως οι προσωπικές και επαγγελματικές αξίες των ερωτηθέντων σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς ο πυρήνας της επίτευξης αρμονίας (ατομικής και κοινωνικής) που εκφράζουν οι προσωπικές τους αξίες διαφαίνονται έντονα και στις εργασιακές αξίες που τους χαρακτηρίζουν. Έχοντας αυτά στο νου μας καθώς και τα επιμέρους ευρήματα της έρευνάς μας, συνοψίζοντας και τολμώντας μια «γενίκευση», θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο τυπικός μέσος δάσκαλος των Μαθηματικών εμφορείται

από προσωπικές αξιών που έχουν σχέση με την αρμονική λειτουργία της κοινωνίας και με επαγγελματικές αξίες που δίνουν έμφαση στην εργασιακή ηθική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Feather, N. T. (1988). From values to actions: Recent application of the expectancy - value model. *Australian Journal of Psychology*, 40(2), 105-124.
- Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α. & Μενεξές, Γ. (2008). Διερεύνηση των προσωπικών αξιών σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 10, 157-175.
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε. & Τσέργας, Ν. (2010). Προσωπικές και Επαγγελματικές Αξίες. Στο σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου «Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Καϊτζή, Ε. (2016). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κεδράκα, Α. (2008). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων με έμφαση στις εργασιακές αξίες και την επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα. Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2007). Η πληροφόρηση ως επικοινωνία: από τον παθητικό δέκτη προς τον ενεργό παραγωγό του νοήματος στην πληροφόρηση. Στο Χ. Καπώλη (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, σσ. 480-504. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Οικονόμου, Α., Γεωργιάδης, Μ., & Μενεξές, Γ. (2010). Διερεύνηση Προσωπικών Αξιών. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, βιβλίο Περιλήψεων, σ. 134. Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα. Αλεξανδρούπολη, 26-30 Μαΐου 2010.
- Σταφυλά, Α. (2005). *Ανθρωποκεντρικό και εργοκεντρικό είδος άσκησης διοίκησης: Ψυχοκοινωνικοί και Οργανωσιακοί παράγοντες*. (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος, Ν. (2014). *Επαγγελματική συμβουλευτική και διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική.
- Λεξικό Τριανταφυλλίδη (2020). *Αζία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Στρογγυλή Τράπεζα

Θέμα: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης
Ενηλίκων, Συντονιστής ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. Πανεπιστημίου Πατρών

Κατερίνα Κεδράκα, Αν. Καθηγήτρια, Συντονίστρια ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. Δημοκριτείου
Πανεπιστημίου Θράκης

Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διευθύντρια
του Ινστιτούτου Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών του
Ερευνητικού Κέντρου «ΙΑΣΩΝ»

Περίληψη

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία βρίσκεται στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων και εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών, που έχουν στόχο την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η υποστήριξη των διδασκόντων προκειμένου να αναπτυχθούν ως πανεπιστημιακοί διδάσκοντες, σε διεθνές επίπεδο, αποτελεί μέλημα των πανεπιστημίων, τα οποία έχουν ιδρύσει και λειτουργούν εξειδικευμένα κέντρα, για να παρέχουν την απαραίτητη ενημέρωση και κατάρτιση στους ακαδημαϊκούς δασκάλους. Στην Ελλάδα, αξιοποιώντας την κείμενη νομοθεσία, έχουν ιδρυθεί και ξεκίνησαν τη λειτουργία ανάλογων δομών τρία Πανεπιστήμια : το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, οι δραστηριότητες των οποίων περιγράφονται και συζητώνται στην παρούσα Στρογγυλή Τράπεζα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός και η διδακτική τους ικανότητα αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε σχετική Έκθεση που συνέταξε μια ειδική επιτροπή εμπειρογνομόνων, η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ), τονίζει τη σημασία των καινοτόμων φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας και ενθαρρύνει τα Πανεπιστήμια να αναλάβουν δράσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η ΟΥΕ θεωρεί τη διδασκαλία εξίσου σημαντική με την έρευνα, και την τοποθετεί στο επίκεντρο της συζήτησης για την ποιοτική βελτίωση της μάθησης: «[η] βασική πρόκληση για τον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι η εκτενής επαγγελματοποίηση του διδακτικού της προσωπικού ως δασκάλων»⁵⁸.

Καθώς, λοιπόν, σημειώνεται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, την πιστοποίηση των ακαδημαϊκών προγραμμάτων και τον κοινωνικό κι επαγγελματικό αντίκτυπο των σπουδών (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016), τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι η διασφάλιση της ποιότητάς τους εξασφαλίζεται τόσο από την καινοτομία στην έρευνα όσο και παρέχοντας υψηλού επιπέδου

⁵⁸βλ. Έκθεση της ΟΥΕ, 2013, σελ 12.

εκπαίδευση, σε ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη σωστή Πανεπιστημιακή διδασκαλία. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι πολλοί διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να μην έχουν επαρκή εμπειρία, κατάρτιση ή εμπειρογνωμοσύνη σε θέματα παιδαγωγικής, εκπαιδευτικού σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης, τομείς οι οποίοι είναι άμεσα συνυφασμένοι με τον πανεπιστημιακό τους ρόλο και επομένως, πρέπει να βρουν υποστήριξη στο διδακτικό τους έργο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως δασκάλων.

Ο Boyer (1990) ανέδειξε το θέμα αυτό ως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα για την ποιότητα της μάθησης. Στην κλασική μελέτη του, τονίζει πως στη διδασκαλία πρέπει να αποδοθεί υψηλότερο κύρος και υποστηρίζει ένθερμα την ανάγκη ενσωμάτωσης της ‘ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας’ (scholarship of teaching) στην κουλτούρα της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ο Gibbs (1995) άσκησε έντονη κριτική στην ευρέως διαδεδομένη μέχρι τις αρχές του ’90 στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θέση, πως η ποιότητα στη διδασκαλία πηγάζει από την ποιότητα στην έρευνα και σημειώνει ότι όταν πρόκειται για την αριστεία στη διδασκαλία και στην έρευνα, μόνο μία από τις δύο επιβραβεύεται, παρουσιάζοντας ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν πως στην ποιοτική διδασκαλία, τελικά, δίδεται ελάχιστη προσοχή σε σχέση με την έρευνα. Οι Hagenauer και Volet (2014) στην έρευνά τους καταλήγουν, μεταξύ άλλων ότι το ενδιαφέρον των πανεπιστημιακών για τη διδασκαλία εξακολουθεί να είναι μάλλον περιορισμένο. Οι Andersonetal (2011) επιβεβαιώνουν κι αυτοί τις θέσεις του Gibbs, σημειώνοντας ότι, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση δεξιότητων είναι υψίστης σημασίας στον σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε πολλές Σχολές Θετικών Επιστημών στις ΗΠΑ έχουν την υποτιμητική ετικέτα: «η αγγαρεία της διδασκαλίας»! Ορισμένα, μάλιστα, Πανεπιστήμια ‘επιβραβεύουν’ με τη δυνατότητα αναστολής των διδακτικών τους καθηκόντων τους Καθηγητές εκείνους που έχουν να παρουσιάσουν σημαντικά ερευνητικά επιτεύγματα, ειδικά αν αυτά συνδέονται και με την αύξηση των ερευνητικών κονδυλίων που φτάνουν στο Πανεπιστήμιο (συχνά αναφέρονται και ως «Professors by Research»).

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Στη χώρα μας μέχρι το 2016 δεν είχε καταγραφεί κάποια οργανωμένη, θεσμική ή ιδρυματική προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή, μέχρι που στον Σεπτέμβριο του 2016, ως αποτέλεσμα του Συμποσίου «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terraincognita», που διοργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη, υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, δημιουργήθηκε ένα Δίκτυο Ακαδημαϊκών Δασκάλων, το οποίο ανέδειξε την ανάγκη για ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών, προκειμένου να αναπτυχθεί ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος γύρω από την ενίσχυση και βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα Πανεπιστήμια. Στο Συμπόσιο συμφωνήθηκαν οι αρχές και οι στόχοι της πρωτοβουλίας αυτής, που αναλύονται στο αντίστοιχο κείμενο βασικών αρχών, μαζί με τις απόψεις και τις εισηγήσεις των Πανεπιστημιακών που πήραν μέρος και αποτυπώνονται στα Πρακτικά του Συμποσίου (βλ.Κεδράκα, 2016). Μέσα, λοιπόν, από μια ευτυχή συνάντηση «συνοδοιπόρων», το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής έθεσε ως στόχο να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος και μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της

ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το Δίκτυο, μεταξύ άλλων, πρότεινε τη δημιουργία κατάλληλων δομών μέσα στα Πανεπιστήμια (Βεργίδης, 2016; Κεδράκα, 2016a), που θα εξασφαλίζουν τη βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και, στη συνέχεια, τη διαρκή επικαιροποίηση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας του συνόλου των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Άλλωστε, προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο που προβλέπει τη δημιουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας στο άρθρο 51 του ν. 4009/2011, όπου και καθορίζεται ότι τα ζητήματα λειτουργίας αυτών των δομών, που προβλέπεται ότι μπορούν να λειτουργούν αυτοτελώς ή ανά Σχολή και θα καθορίζονται στον Οργανισμό των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Αυτό που ανέδειξε το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στο Συμπόσιο του 2016 ήταν ότι χρειάζονται θεσμικές, ιδρυματικές και ακαδημαϊκές πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου των καθηγητών και την κατάρτισή τους σε θέματα διδακτικής και μάθησης. Κυρίως, όμως, ότι χρειάζεται να αναληφθούν δράσεις που να προάγουν την ενεργό μάθηση και να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και βιομαθητικής μάθησης στα Πανεπιστήμια. Ωστόσο, οι μελέτες, το ενδιαφέρον και οι καλές προθέσεις, ακόμα και οι επιστημονικές επισημάνσεις δεν αρκούν. Αυτό που χρειάζεται είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η υλοποίηση δραστηριοτήτων και η εφαρμογή καλών πρακτικών, που θα στοχεύουν και θα οδηγήσουν τις πανεπιστημιακές κοινότητες πιο κοντά σε εστιασμένη κατάρτιση για την αναβάθμιση της παιδαγωγικής/ διδακτικής ικανότητάς των μελών ΔΕΠ και των διδασκόντων στα Πανεπιστήμια (Γουγουλάκης, Κεδράκα, Οικονόμου, & Αναστασιάδης, 2018).

Έτσι, τον Απρίλιο του 2019, υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης διοργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη από το Εργαστήριο «Διδακτικής & Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής και τη Διευθύντριά του Κατερίνα Κεδράκα, Αναπλ. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ. το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με τίτλο: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο Συνέδριο προσκλήθηκαν όλοι όσοι διδάσκουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, με στόχο να καταγραφούν οι προσδοκίες, οι απόψεις και οι προτάσεις των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, για τα θέματα που αφορούν στην διδακτική πλευρά του έργου τους (βλ.Κεδράκα, 2020). Στα Πρακτικά του Συνεδρίου αποτυπώθηκαν σημαντικές επιστημονικές θεωρητικές οριοθετήσεις, σκέψεις και προτάσεις για το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα⁵⁹.

Το επόμενο σημαντικό βήμα στο **Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης** ήταν η ίδρυση και λειτουργία, βάσει του ΦΕΚ 2468, Τ. Β', 24-06-2019, του «Γραφείου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης» (Γρα.Δι.Μ.), ως ανεξάρτητη δομή του Πανεπιστημίου, προκειμένου να παρέχει στήριξη για την αναβάθμιση του διδακτικού έργου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας των διδασκόντων. Συντονίστρια του Γραφείου αυτού, με απόφαση της Συγκλήτου, ορίστηκε η Αν. Καθηγήτρια Κατερίνα Κεδράκα. Το Γραφείο έχει ως στόχο την

⁵⁹ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>

προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μέσω δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης του διδακτικού έργου στο Δ.Π.Θ., υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες να ανταλλάξουν και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, να καταγράψουν τις ανάγκες τους, να αναστοχαστούν, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις, με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο σκοπός και τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του Γρα.Δι.Μ. περιγράφονται αναλυτικά στον Κανονισμό Λειτουργίας του (που έχει δημοσιευτεί στο ΦΕΚ 2468, Τ. Β΄, 24-06-2019). Στον ιστότοπο του Δ.Π.Θ. δημιουργήθηκε ειδικός σύνδεσμος (<http://ctl.duth.gr>), όπου αναρτώνται οι πληροφορίες για τη λειτουργία και τις δράσεις του Γρα.Δι.Μ., καθώς και το υποστηρικτικό υλικό που παράγεται.

Μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη, που εκτιμάται ότι θα δώσει ώθηση στις παρεχόμενες υπηρεσίες του Γρα.Δι.Μ. είναι το Μνημόνιο Συνεργασίας, που υπογράφηκε με το αντίστοιχο Γραφείο του Πανεπιστημίου Πατρών, αξιοποιώντας τις δυνατές συνέργειες των δύο ιδρυμάτων, και επιβεβαιώνοντας έμπρακτα τη συνεργασία των δομών αυτών, που αποτελεί αξιακό λίθο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι κοινές δράσεις των δύο δομών αφορούν στην ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την οργάνωση κοινών εργαστηρίων ή άλλων επιστημονικών δράσεων και γενικά, την παροχή ευκαιριών υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού, κοινών ερευνητικών προγραμμάτων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, την οργάνωση και στήριξη κοινών συνεδρίων, ημερίδων και ενεργειών προβολής και ενημέρωσης και την ανάπτυξη αποθετηρίων βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού, ψηφιακού και έντυπου.

Η πρώτη, πιλοτική, δράση του Γρα.Δι.Μ. Δ.Π.Θ. αφορούσε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των μελών ΔΕΠ του Τμήματος Ιατρικής του Δ.Π.Θ., ύστερα από πρόσκληση της Κοσμητείας της Σχολής Επιστημών Υγείας. Η εν λόγω δράση ονομάστηκε «Κύκλος Μάθησης στο Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.», είχε ως αντικείμενο την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών ενεργητικής μάθησης και τη χρήση ΤΠΕ στην ιατρική εκπαίδευση και υλοποιήθηκε σε τρεις συναντήσεις στις 22/1, 29/1 και 6/2 του 2020, με τη συνεργασία και του Συντονιστή του Γρα.Δι.Μ. Πανεπιστημίου Πατρών Καθηγητή Θανάση Καραλή.

Στη συνέχεια, και λόγω της πανδημίας covid-19 η παροχή εκπαίδευσης χρειάστηκε να πάρει τη μορφή της διαδικτυακής διδασκαλίας. Η ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βρέθηκε μπροστά σε μια πρωτοφανή κρίση, όπως και όλα τα Πανεπιστήμια άλλωστε. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της Γενικής Διευθύντριας της UNESCO Audrey Azoulay (Huang, Liu, Tilli, Yang, & Wangetal., 2020, p. iii): «Κινούμαστε σε αχαρτογράφητα νερά και εργαζόμαστε εντατικά, σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των κρατών για να βρούμε υψηλής και μεσαίας εντάσεως διαδικτυακές λύσεις αλλά και μη διαδικτυακές λύσεις, ώστε να συνεχιστεί απρόσκοπτα η εκπαιδευτική διαδικασία». Η κατάσταση σύμφωνα και με άλλους διεθνείς οργανισμούς (Reimers&Schleicher, 2020), χαρακτηρίστηκε ως μια «κατεπείγουσα διαταραχή». Με άλλα λόγια, εκτιμήθηκε ως μια κρίση ανατροπής της κανονικότητας και οι λύσεις που έπρεπε να δοθούν, δεν ήταν ολοκληρωμένες λύσεις παροχής της εκπαίδευσης ως συνήθως, αλλά μια ανταπόκριση στις πρωτόγνωρες συνθήκες, με έναν και μόνον στόχο,

δηλαδή την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και τη συνέχιση στον μέγιστο δυνατό βαθμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Karalis, 2020). Απαντώντας στις ανάγκες αυτές, το Γρα.Δι.Μ. του Δ.Π.Θ. εξέδωσε δυο έντυπα με τίτλο: «Οδηγός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δ.Π.Θ.» και «Η αποτελεσματική εξ αποστάσεως εξέταση».

Στο **Πανεπιστήμιο Πατρών** έχει ιδρυθεί Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης ήδη από το 2016 και μάλιστα, ο ρόλος και η δομή του έχουν περιληφθεί αναλυτικά στο Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) του Ιδρύματος. Στο σκεπτικό της ίδρυσης του Γραφείου, το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΠ), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη αξιοποίησης των δεδομένων από το πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Βασικοί άξονες δραστηριότητας του Γραφείου είναι (α) η υποστήριξη των διδασκόντων όλων των κατηγοριών προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, (β) η υποστήριξη των φοιτητών, (γ) η υποστήριξη και ενημέρωση των διδασκόντων για θέματα αξιοποίησης τεχνολογικών μέσων, (δ) η δημιουργία ενός εστιακού σημείου συγκέντρωσης και αναδιανομής καλών πρακτικών από το διδακτικό προσωπικό του Ιδρύματος. Αμέσως μετά την πιστοποίηση του ΕΣΔΠ ξεκίνησε η πιλοτική φάση λειτουργίας του Γραφείου, η οποία ολοκληρώνεται κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2020-21 και περιλαμβάνει την υλοποίηση προγραμμάτων, την αξιολόγησή τους, τη συγκέντρωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και τη συνεργασία με ανάλογες δομές σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Σημειώνεται ότι στο Πανεπιστήμιο Πατρών υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2010 ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των μελών Ε.Δι.Π. του Ιδρύματος από το Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που είχε ως αντικείμενο την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε πανεπιστημιακό περιβάλλον με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή (σήμερα Ομότιμο Καθηγητή) Δημήτρη Βεργίδη, ο οποίος ορίστηκε το 2017 ως ο πρώτος Συντονιστής του ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών. Σήμερα ο ρόλος του Συντονιστή έχει ανατεθεί στον Καθηγητή Θ. Καραλή. Πρόσφατα ολοκληρώθηκε η υλοποίηση προγράμματος επιμόρφωσης των μελών Ε.Δι.Π., καθώς επίσης και των νεοδιορισθέντων μελών ΔΕΠ του ιδρύματος με τη συμμετοχή και της Συντονίστριας του ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Αναπλ. Καθηγήτριας Κ. Κεδράκα.

Στο **Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας** η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους φοιτητές/τριες του, αποτελεί μία από τις βασικότερες επιδιώξεις του ιδρύματος. Στο πλαίσιο αυτό, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σκοπεύει να ιδρύσει άμεσα μία νέα δομή, το «Γραφείο Υποστήριξης Πανεπιστημιακής Διδασκαλίας». Το Γραφείο θα υποστηριχθεί από το Ινστιτούτο Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών του Ερευνητικού Κέντρου «Ιάσων», το οποίο έχει ιδρυθεί. Η δομή αυτή θα έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα για την καλλιέργεια των διδακτικών δεξιοτήτων των Πανεπιστημιακών δασκάλων και γενικότερα, την ανάπτυξη περιβάλλοντος φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας για μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας. Επίσης, στοχεύει να συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για συνεργασία με ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη διενέργεια

διεπιστημονικής έρευνας στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική που να εστιάζεται στη μάθηση, τη διδασκαλία, τα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και τις διάφορες επιστημονικές πρακτικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων με αντικείμενο την Πανεπιστημιακή διδασκαλία, δημοσιεύσεις επιστημονικών εργασιών, τον σχεδιασμό μαθημάτων/σεμιναρίων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ, και την εκπαίδευση των μελών ΔΕΠ σε σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Διευθύντρια του Ινστιτούτου έχει οριστεί με πράξη της Συγκλήτου η Καθηγήτρια Καφένια Μπότσογλου. Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, άλλωστε, εδώ και δύο χρόνια, έχει ήδη ξεκινήσει μία άτυπη προσπάθεια από μία ομάδα μελών ΔΕΠ των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία πραγματοποίησαν επιμόρφωση στους συναδέλφους τους στο τμήμα Κτηνιατρικής του Π.Θ. Σημειώνεται ότι τα μέλη της ίδιας ομάδας είναι μέλη του Πανελλήνιου Δικτύου για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, και συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του δικτύου.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι πρόσφατα, το **Πανεπιστήμιο Αιγαίου** ίδρυσε Γραφείο για την Υποστήριξη της Διδασκαλίας και της Μάθησης (βλ ΦΕΚ 3933, τ. Β', 15-9-20), επιβεβαιώνοντας τη δυναμική και το ενδιαφέρον των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας για στήριξη προς τους διδάσκοντες με σκοπό την παροχή υψηλού επιπέδου φοιτητοκεντρικής μάθησης.

Συμπερασματικά

Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια, ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις καλούνται να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Stephanou&Kyridis, 2012), αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος των πανεπιστημιακών δασκάλων, μέσω προγραμμάτων που λειτουργούν ενισχυτικά προς την παιδαγωγική υποστήριξή τους. Αυτό επιτρέπει στους Καθηγητές, με τη σειρά τους, να υποστηρίξουν καλύτερα τους φοιτητές τους, προάγοντας τη θετική δέσμευση των σπουδαστών, εδραιώνοντας την εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες, βελτιώνοντας την ποιότητα των σχέσεων με ομότιμους και ενισχύοντας την εστίαση στην ενεργό και δημιουργική μάθηση των φοιτητών (Walder, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, W. A., Banerjee, U., Drennan, C. L., Elgin, S. C. R., Epstein, I. R., Handelsman, J., Hatfull, G.F., Losick, R., O'Dowd, D. K., Olivera, B. M., Strobel, S. A., Walker, G. C. & Warner, I. M. (2011). Changing the Culture of Science Education at Research Universities, *SCIENCE EDUCATION*, In:<http://escholarship.org/uc/item/1p37m7xw>
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton: Princeton University Press.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1, 147-157.
- Hagenauer, G. & Volet, S.E. (2014). Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40, 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

- High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, June 2013.In: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tilli, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Education Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University
- Karalis T, (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD, 2020
- Stephanou, G., & Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5, 58-82
- Walder, M. A. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education, The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195-202. doi: 10.11648/j.edu.20140303.22
- Βεργίδης, Δ. (2016). Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terraincognita?*, 72-87. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ.
- Γουγουλάκης, Π., Κεδράκα, Κ., Οικονόμου, Α. & Αναστασιάδης, Π. (2018). Στρογγυλή Τράπεζα (Συμπόσιο): *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Σκέψεις, Προτάσεις, Αναστοχασμοί*. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, 665-685. Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος. Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Κεδράκα, Κ. (επιμ), (2016). *ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terraincognita?*, (21-39). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (2016a). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terraincognita?*, 21-39. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (2020). Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Εισαγωγικό). Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 8-20. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>

